ZUR

GESCHICHTE UND THEORIE

DES

ANSCHAUUNGSBEGRIFFS

DISSERTATION

ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

DER ERSTEN SEKTION

DER

HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

DER

UNIVERSITÄT ZÜRICH

VORGELEGT VON

HEINRICH REITZ

Genehmigt auf Antrag von Herrn Prof. Dr. MEUMANN.

Zürich.
Buchdruckerei Berichthaus (vorm. Ulrich & Co.).
1901.

ZUR

GESCHICHTE UND THEORIE

DES

ANSCHAUUNGSBEGRIFFS

DISSERTATION

ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

DER ERSTEN SEKTION

DER

HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

DER

UNIVERSITÄT ZÜRICH

VORGELEGT VON

HEINRICH REITZ

ACAD. LIBRARY BERL.

Genehmigt auf Antrag von Herrn Prof. Dr. MEUMANN.

Zürich.
Buchdruckerei Berichthaus (vorm. Ulrich & Co.).
1901.

VITA.

Ich wurde am 15. Juni 1870 zu Gladenbach b. Br., Reg.-Bez. Wiesbaden, geboren und besuchte dort von 1876—1884 die Volksschule. Ostern 1885 trat ich in die Kgl. Präparanden-Anstalt zu Laasphe und im Sommer 1887 in das Lehrerseminar zu Dillenburg ein, an welchem ich im Sommer 1890 die Abgangsprüfung bestand. Nachdem ich $3^1/_2$ Jahre Lehrer an der dreiklassigen Volksschule zu Holzhausen, Kreis Biedenkopf, $1^3/_4$ Jahre an der einklassigen Volksschule zu Wolfgruben bei Biedenkopf und $2^1/_4$ Jahre an der sechsklassigen Stadtschule zu Biedenkopf gewesen, widmete ich mich von Ostern 1898 bis Sommer 1901 philosophischen Studien an der Universität Zürich.

Den Herren Professoren und Dozenten, die ich während dieser Zeit hörte, insbesondere den Herren O. Hunziker, E. Meumann, A. Frey, Meyer v. Knonau, Bachmann, Schweizer, erlaube ich mir, hier meinen ehrerbietigen Dank auszusprechen.

Heinrich Reitz.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41549811_0103

Wenn wir auch eine recht umfangreiche Literatur über Anschauung und Anschaulichkeit auf den einzelnen Unterrichtsgebieten besitzen, so herrscht doch keine allgemeine Einigkeit über das, was unter Anschauung zu verstehen ist. Legte man ehemals das Hauptgewicht auf eine vom Einfachen zum Zusammengesetzten stufenweise fortschreitende Aufeinanderfolge der Anschauungsobjekte, so kam man später dazu, die Auswahl dieser Objekte mit Rücksicht auf eine planmässige Ausbildung aller geistigen Kräfte des Zöglings zu treffen. Sah man ehemals in der langsam vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitenden Entwicklung in der äusseren Natur einen Fingerzeig für die Massnahmen des Erziehers zur planmässigen geistigen Entwicklung des heranwachsenden Menschen, so glaubte man später, den Grundsatz der Naturgemässheit der Erziehung durch die sorgfältige Berücksichtigung der subjektiven Eigentümlichkeit des Menschen zu befolgen. Jenen Standpunkt können wir als den des objektiven Naturalismus (Comenius), diesen als den des subjektiven Naturalismus (Rousseau) bezeichnen. Diese Verschiedenheit in der Auffassung der Naturgemässheit der Erziehung bedingte auch eine entsprechend verschiedene Auffassung des Begriffs der Anschauung. In eine neue Phase der Entwicklung trat der Begriff der Anschauung unter dem Einfluss der Leibniz-Wolffschen Lehre von der Seele als spontanen Kraftzentrums, für welches die Erfahrung nur Gelegenheitsursache zur Entfaltung des virtuell Angebornen ist. Sie steht wiederum im schroffen Gegensatz zu dem Satz des Comenius, dass die Anschauungen von den Dingen durch die Sinne in die Seele dringen.

Gehen so die Ansichten über das Wesen der Anschauung bei Pädagogen und Philosophen vielfach auseinander, so ist hingegen die pädagogische Bedeutung der Anschauung zu allen Zeiten uneingeschränkt anerkannt worden. Auch die neueste Literatur sucht ihr gerecht zu werden. Als Beispiele führen wir einige Pädagogen und Philosophen an. In seiner «Evangelischen Schulkunde»[1]) bezeichnet Schütze die Anschauung als ein durch absichtliches auf alle Teile eines Gegenstandes gerichtetes Schauen und durch lange geistige Arbeit entstandenes genaues, klares und deutliches Bild dieses Gegenstandes und sieht ihre fundamentale Bedeutung in dieser spezifischen geistigen Tätigkeit, ohne welche das schärfste Auge und Ohr nichts hilft[2]). Die in unserm Bewusstsein sich vollziehende einheitliche Gestaltung der durch die Sinne gelieferten Beiträge zur Kenntnis der Dinge und Vorgänge der Aussenwelt ist auch in sonst weit auseinandergehenden Ansichten über den Begriff der Anschauung das die Bedeutung derselben charakterisierende Moment. In diesem Sinne bezeichnet Wundt[3]) die Anschauungsvorstellungen, insofern sie sich auf ausser uns befindliche Gegenstände beziehen, als das Material, aus welchen sich unsere sinnliche Weltanschauung zusammensetzt, und Lindner[4]) nennt die Anschauung «den im ersten Grad verarbeiteten Rohstoff für alle höhern Seelengebilde, die sinnlichen Illustrationen im Bilderbuche unseres Vorstellens, ohne welche unsere höhern, übersinnlichen Vorstellungen keinen Sinn hätten», die in ihrer Gesamtheit den Kreis der sinnlichen Erfahrung eines Menschen ausmachen. Auch Baumann spricht sich in ähnlicher Weise über die pädagogische Bedeutung der Anschauung aus: «Sofern in bezug

---

[1]) 5. Aufl. 1880. pag. 48—49.

[2]) Jb. pag. 49.

[3]) W. Grundzüge der phys. Psych. 3. Aufl. II. pag. 1—2.

[4]) Dr. G. A. Lindner (Fröhlich). Allgem. Erziehungslehre. 7. Aufl. pag. 55—56.

auf die äussere Welt nicht nur aller qualitative Inhalt, sondern auch alle quantitativen Determinationen lediglich durch die Sinne zugeführt werden, ist die Anschauung, d. h. die Auffassung und Bewahrung des sinnlich Gegebenen, die Grundlage aller bezüglichen Erkenntnis »[1]).

Diese auffallende, oft an wörtliche Wiederholung grenzende Übereinstimmung in der Auffassung der pädagogischen Bedeutung der Anschauung bei aller Verschiedenheit der Ansichten über den Begriff der Anschauung nötigt zu der Frage nach der Ursache dieser Erscheinung. Daraus ergibt sich die Berechtigung dieser Untersuchung, die es sich zur Aufgabe macht, durch Verfolgung der historischen Entwicklung des Begriffes der Anschauung zu zeigen, ob in derselben hervortritt, dass trotz zahlreicher Differenzen in den Elementen der Anschauung doch gerade der pädagogische Gesichtspunkt, unter welchem alle grösseren Pädagogen seit Pestalozzi die Anschauung behandeln, sie dazu führt, auf dasselbe Ziel loszusteuern, nämlich den Begriff der Anschauung so weit zu fassen, dass die gesamten Vorgänge der Sinneswahrnehmung und die Prozesse ihrer Vervollkommnung darunter verstanden werden.

---

[1]) J. Baumann, Einführung in die Pädagogik. II Aufl. pag. 75 bis 76.

Erster Teil.

In der historischen Entwicklung des Begriffes der Anschauung tritt mit dem Auftreten Pestalozzis ein bedeutender Wandel ein. Wurde die Anschauung bisher (Comenius, Rousseau, Philanthropinisten) als Unterrichts-Grundsatz aufgefasst, der neben andern bei geeigneter Gelegenheit, besonders im Unterricht in den Realien, zur Geltung kommen müsse, so erhebt sie Pestalozzi zum grundlegenden Unterrichts-*Prinzip*, das für den Ausgang, den Verlauf und das Ziel aller unterrichtlichen Massnahmen in gleicher Weise bestimmend ist. Diese Erkenntnis ist das Ergebnis seiner ganzen Lebenstätigkeit, zu welcher er durch jahrelange, mühsame Arbeit gelangte. Sein Weg führt nicht in gerader Richtung zu diesem Ziele hin, ja, von Anfang an bestand dieses Ziel überhaupt nicht für seine Bestrebungen. Sie waren vielmehr auf die Linderung der drückenden sozialen Verhältnisse der untern Volksschichten gerichtet. Dabei ging er von dem ganz richtigen Gedanken aus, dass eine durchgreifende Besserung der bestehenden Verhältnisse nur auf dem Boden einer bessern allgemeinen Volksbildung möglich sei, die aus einer tiefern Auffassung derselben hervorgehen und auf eine Steigerung der Intelligenz und eine Hebung der sittlichen Zustände als ihre Aufgabe gerichtet sein müsse. Allein Pestalozzi fand für seine hohe Aufgabe wenig Verständnis bei seinen Zeitgenossen. Selbst seine Freunde zweifelten daran, dass er bei seinem Ungeschick und dem völligen Mangel an praktischer Begabung nennenswerte Erfolge erzielen werde. Seine ersten tastenden Versuche, die völlig fehlschlugen, bestärkten sie in ihrer Auffassung und trugen ihm das Ansehen eines Schwärmers ein, der selber

nicht wisse, was er wolle. Tiefer Blickende aber nahmen ihn gegen diese ungerechte Beurteilung in Schutz, vor allem Soyaux, wenn er sagt: «Es ist eine harte, törichte Beschuldigung, ihn einen Schwärmer oder ruhmsüchtigen Reformator zu nennen. Weil Pestalozzi tiefer fühlt, kühner denkt und mutiger will, als die Mehrheit unter uns, so soll er zu den Schwärmern gehören. Weil ihm die alten Schulformen gebrechlich erscheinen und er im Gefühl seines edlen Unwillens die Schranken der Gewohnheit durchbricht, um den Unmündigen einen Übungsplatz zu erkämpfen, wo sich ihr Geist mit Lust und Freiheit bewegen könne, soll ihn die Sucht eines Reformators regieren. Vielleicht findet seine Methode wenig Beifall; aber der Geist seiner Grundsätze, die Tendenz seiner Methode wird gewiss wohltätig wirken» [1]).

Diese Hoffnung ist in Erfüllung gegangen, und ebenso auch diejenige des auf andern Gebieten nach ähnlichen Zielen strebenden Ministers v. Stein: «Am meisten ist von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen begründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, die bisher oft mit grösster Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen» [2]).

Wenn Pestalozzi auch vorläufig noch nicht die Wege erkannte, auf denen ihm die Erreichung seines hohen Zieles gelingen werde, so gab ihm doch der Gedanke an die Folgen dieses Gelingens Anregung genug, schliesslich Hand an das schwere Werk zu legen. Selber nicht ohne eigenes Verschulden ins Elend geraten, lernte er dasjenige des Volkes und seine

[1]) Seyffarth, Pestal. sämtl. Werke, I. Aufl. pag. 80.
[2]) Ib. pag. 80 f.

Quellen kennen und war so mehr als jeder andere berufen, sie zu verstopfen. Allein er strebte zunächst nach äussern Erfolgen und erkannte deshalb die innern Bedingungen derselben nicht; daher musste sein erster Versuch auf Neuhof fehlschlagen. In seiner Entmutigung zweifelte er an der Durchführbarkeit seines Vorhabens, suchte aber doch «über den Gang seiner Lieblingsideen mit sich selbst einig zu werden», indem er sie in seinen «Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts» zur Darstellung brachte. Die Zeit war jedoch dafür nicht reif, er wurde nicht verstanden, auch von der helvetischen Regierung nicht. In seinem hoffnungslosen Ausblick in die Zukunft kam er zu dem Entschluss: «Ich will Schulmeister werden» [1]).

Eine Stätte der Wirksamkeit für die Ausübung seines neugewälten Berufes fand sich bald. Stanz wurde von den Franzosen gebrandschatzt, als sich die Unterwaldner gegen ihre Herrschaft auflehnten. Legrand forderte ihn auf, sich dort der Waisen und verwahrlosten Kinder anzunehmen, und Pestalozzi folgte dem Rufe und suchte seine Ideen hier in die Praxis zu übertragen. So begann das «Pulsgreifen der Kunst» [2]), die er suchte, eine folgenschwere Tätigkeit, deren fundamentale Bedeutung er am allerwenigsten erkannte, die ihn aber auf den Weg zum Ruhme seines Lebens, zu seiner Elementarmethode, führen sollte.

Die *Idee der Elementarbildung* entsprang nicht von vornherein abgeschlossen und in ihrem umfassenden Sinn der Intuition Pestalozzis; sie entstand vielmehr auf dem Wege einer allmählich fortschreitenden Entwicklung, als deren treibendes Moment wir seine sozialpädagogischen Gedanken, und als deren Ausgangspunkt wir sein Streben, jedermann verständliche Unterrichtsmittel zu schaffen, ansehen müssen [3]).

[1]) Ib. pag. 97.
[2]) Ib. pag. 98.
[3]) Ib. pag. 83.

Dieser Grundsatz der Allgemeinverständlichkeit führte ihn bald zu der Einsicht, dass er von einfachen Anfangspunkten ausgehen müsse und zu « psychologisch gesicherten Erfolgen » gelangen werde, wenn er *von den Elementen aus* die Unterrichtsstoffe der einzelnen Gebiete in lückenloser Reihen- und Stufenfolge anordne [1]). « Unfähig, durch abstrakte Deduktionen diesfalls ein befriedigendes Resultat herbeizuführen », wollte er seine Ansicht durch praktische Übungen erproben und ihre Richtigkeit durch die erzielten Erfolge beweisen.

Ein bestimmter Plan lag seinem Vorgehen nicht zugrunde; er versichert vielmehr selbst, dass « seine Ansicht nichts weniger als mit philosophisch bestimmter Heiterkeit und in wissenschaftlichem Zusammenhange in ihm lag » [2]). Auf analytischem Wege suchte er innerhalb der einzelnen Unterichtsgebiete zu deren Elementen zu gelangen, um von ihnen aus auf synthetischem Wege stufenweise mit logischer Notwendigkeit fortschreitende Stoffreihen aufzustellen. Bei seinen praktischen Versuchen in der Unterweisung in den Elementen kam ihm seine « gänzliche Unwissenheit von allem » insofern zu statten, als sie ihn nötigte, auf den Anfangspunkten lange stehen zu bleiben und ihn so « zur Erfahrung von der erhöhten innern Kraft, die durch die Vollendung der ersten Anfangspunkte erzielt wird und von den Folgen des Gefühls der Vollendung und der Vollkommenheit auf der niedersten Stufe » [3]) führte. Infolgedessen ging ihm die Einsicht in die Bedeutung der Elemente auf sowohl für die Erziehung überhaupt, wie für die sich darauf aufbauenden Wissensgebiete im besondern [4]). Je länger er diese Übungen trieb, desto mehr sah er ein, dass er sich auf einem neuen, erfolgreichen Wege befinde. Daher stellte er die Forderung auf, dass aller Unterricht von den Elementen ausgehen müsse.

---

[1]) Ib. pag. 83.
[2]) Ib. pag. 83.
[3]) Ib. pag. 99.
[4]) Ib. pag. 99 f.

Mit einer Auswahl des Unterrichtsstoffes, der in den einzelnen Fächern auf die Elemente desselben zurückging, und mit einer Anordnung dieses Stoffes, welche auf den logischen Zusammenhang seiner Teile und die fortschreitende geistige Entwicklung der Schüler Rücksicht nahm, waren jedoch die Vorbedingungen für die Erreichung des sozialpädagogischen Zieles Pestalozzis nur zum Teil erfüllt, wenn nicht noch eine bessere *Unterrichtsmethode* als ergänzender Faktor hinzugekommen wäre. Da sich diese von der seither gebräuchlichen hauptsächlich dadurch unterschied, dass sie allenthalben auf die Elemente zurückgriff und diese dem Schüler zu völligem Verständnis zu bringen suchte, bevor sie zu zusammengesetzten und schwereren Stoffen fortschritt, nannte man sie Elementarmethode. Pestalozzis Beurteilung derselben wurzelt durchaus in der Ansicht Rousseaus von der Vollkommenheit der menschlichen Natur, deren Entwicklung sich von innen heraus spontan vollzieht und von aussen nur geleitet und beschleunigt oder gehemmt werden kann. Er wusste nicht, was er tat, als er seine praktischen Übungen begann, aber er wusste, was er wollte. Um eine der kindlichen Geistesentwicklung und dem damit fortschreitenden Auffassungsvermögen konforme Lehrweise zu finden, beobachtete er das Verhalten der Kinder während des wechselseitigen Unterrichts, zu dem er unter den ungünstigen Verhältnissen, vor allem durch die grosse Schülerzahl in Stanz, greifen musste. Die Art und Weise, wie das lehrende Kind, das in seiner geistigen Entwicklung dem zu belehrenden noch nahestand, dieses in das Verständnis der Unterrichtsstoffe einführte, galt ihm als das geeignetste, von der Natur gewiesene vollkommene Lehrverfahren. «Kinder lehrten Kinder. Sie versuchten ins Werk zu setzen, was ich sagte, das sie thun sollten, und kamen so den Mitteln der Ausführung vielseitig selber auf die Spur, und diese sich vielseitig entfaltende Selbständigkeit in den Anfängen des Lernens wirkte mit grosser Kraft auf die Belebung und Stärkung der Überzeugung,

dass aller wahre, aller bildende Unterricht aus den Kindern selbst hervorgelockt und in ihnen selbst erzeugt werden musste. Sie sassen in inniger Liebe neben einander. Freude und Teilnahme belebte ihr Inneres, und ihr gegenseitig erwachtes inneres Leben führte sie beiderseits vorwärts, wie sie nur durch diese vereinigte Selbstbelebung vorwärts geführt werden könnten » [1]).

Im Hinblick auf diese Erfolge schien ihm die Möglichkeit einer allgemeinen Volksbildung und ihre notwendige Wirkung, eine durchgreifende Verbesserung der wirtschaftlichen und sittlichen Verhältnisse nicht bloss überhaupt möglich, sondern schon in nächster Zukunft erreichbar. Dieser Gedanke macht auf den sensibeln Mann einen so erhebenden Eindruck, dass er begeistert ausruft: « Nein, sie (die Veredlung des Volkes) ist kein Traum; ich will ihre Kunst in die Hand der Mutter werfen, in die Hand des Kindes und in die Hand der Unschuld, und der Bösewicht wird schweigen und es nicht mehr aussprechen: Sie ist ein Traum » [2]).

Der Gedanke, die Erziehung in die Hand der Mutter zu legen, entsprang der schon oben erwähnten Ansicht Pestalozzis von der durch eigene Kraft von innen heraus sich entwickelnden Seele des Menschen [3]), welcher man nur geeignete Bildungsgelegenheiten zu schaffen braucht. Solche wollte er durch Unterrichtsbücher geben, die mit Rücksicht auf das geistige Wachstum der Schüler abgefasst sein, d. h. die den Unterrichtsstoff in Reihen enthalten sollten, die der innern Entfaltung angepasst seien. In diesen Reihen glaubte er eine der Entwicklung des kindlichen Geistes durchaus entsprechende Aufeinanderfolge von Unterrichtsstoffen gefunden zu haben. Dass Pestalozzi solche Stoffreihen für verschiedene Unterrichtsfächer aufstellte, beweist uns, dass er sich nicht nur

---

[1]) Ib. pag. 100.
[2]) Ib. pag. 100.
[3]) Ib. pag. 100.

der innern Ordnung und des innern Zusammenhanges des Stoffes dieser Gebiete wohl bewusst war, sondern auch der Notwendigkeit, diesen in der richtigen, endgiltig festgestellten Ordnung darzubieten. Er « suchte auf alle Weise die Anfänge des Buchstabierens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit und in Formen zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritt nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken, und auf das Fundament des ganz begriffenen zweiten schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müssen » [1]).

Welchen Zweck er damit verfolge, vermochte er vorläufig selber nicht in befriedigender Weise anzugeben. Den Grund dafür sah er darin, dass er bei seinem Gange sich « ganz dunklen aber lebendigen Gefühlen überliess » und sich nicht selber Rechenschaft darüber gab. Durch eine Unterredung mit dem Erziehungsrat Glayre, den er in das Verständnis seiner Bestrebungen einführen wollte, wurde er jedoch dazu veranlasst. « Vous voulez mécaniser l'éducation », antwortete ihm dieser. Pestalozzi liess diese Auffassung gelten, gab aber später seine mangelhafte Kenntnis des Französischen als Grund dafür an, der hier den Eindruck einer Entschuldigung macht.

Pestalozzi lag nichts ferner, als der Gedanke, den Unterricht mechanisieren zu wollen. Gerade das Gegenteil ist der Fall; er ging darauf aus, die « Individualitätseigenheiten » mehr zu berücksichtigen, als das seither geschehen war; denn er sagt: « Die Individualitätseigenheiten unseres Geschlechts sind nach meinem Gefühl die grösste Wohlthat unserer Natur und das eigentliche Fundament, woraus ihre höchsten und wesentlichsten Segnungen hervorgehen. Darum sollen sie auch in hohem Grade respektiert werden » [2]). Er wollte den Unterricht organisieren mit Rücksicht auf die während seiner Unterrichtsver-

[1]) Ib. pag. 106.
[2]) Ib. pag. 88 f.

suche beobachteten psychologischen Gesetze, « nach welchen unser Geist alle äusseren Eindrücke leichter oder schwerer aufnimmt und behält ». In seinen Unterrichtsbüchern glaubte er Mittel gefunden zu haben, « durch die auch der Ungeübteste und Unwissendste mit seinen Kindern zum Ziele kommen könne » [1]). Die Notwendigkeit der Erfolge eines solchen Unterrichts ergab sich ihm aus seinen psychologischen Deduktionen, nach welchen das Kind von Geburt an nicht nur die Fähigkeit besitzt, Eindrücke zu empfangen, sondern auch Anlagen, « die mit allen ihren Kräften und mit allen ihren Trieben nach Entwicklung ihrer Selbstbildung haschen » [2]). Erschien ihm aber das Kind von Anfang an als unterrichtsfähig, so musste ihm naturgemäss die Familie als die erste und geeignetste Unterrichtsstätte und die Mutter als die berufenste Persönlichkeit für die erste Unterweisung gelten. In bezug darauf sagt er in der Vorrede zu: « Wie Gertrud ihre Kinder lehrt »: « Mütter, zeiget nach Jahrhunderten endlich einmal das Unrecht, das man euch gethan hat, indem man euch den ersten Unterricht eurer Kinder aus der Hand gerissen. Er ist euer eigener Teil; er ist euer ausschliessliches Recht; und es ist in der ganzen Natur kein Wesen, das hierin für euch thut, was ihr solltet, und auch keines, das hierin kann, was ihr könntet. Es ist in der ganzen Natur kein Wesen, das hierin die Lücken ausfüllt, die ihr offen lasst » [3]).

Die notwendige Direktive zur planmässigen Gestaltung ihrer Tätigkeit sollte die Mutter durch seine elementaren Unterrichtsbücher erhalten. Für diesen Zweck « setzte er unermüdet Silbenreihen zusammen und beschrieb ganze Bücher mit ihren Reihenfolgen und mit Reihenfolgen von Zahlen und suchte auf alle Weise die Anfänge des Buchstabierens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit zu bringen [4]). Auch

---

[1]) Ib. pag. 105.
[2]) Ib. pag. 109.
[3]) Ib. pag. 65.
[4]) Ib. pag. 106.

für den Schreibunterricht suchte er die elementaren Übungen festzustellen. Hatte er aber früher die Formen der Buchstaben üben lassen, so liess er jetzt Winkel, Vierecke, Linien und Bogen zeichnen.

Überblicken wir nun noch einmal den Weg, auf dem wir die Tätigkeit Pestalozzis bis dahin kennen gelernt haben, um das Charakteristische derselben in aller Kürze zusammenzustellen, so fällt uns vor allem seine tiefere Auffassung der Volksbildung auf. Wenn sich auch der Einfluss Rousseaus hier nicht verkennen lässt, so müssen wir doch den genialen Denker bewundern, der die Schwächen des damaligen Erziehungswesens richtig erkannte und sich, wenn auch mit ganz unzugänglichen Mitteln und ohne sich der Schwierigkeit seines Unternehmens bewusst zu sein, doch mit Erfolg an die grössten pädagogischen Probleme heranwagte. Die Grundrichtung seiner Bestrebungen tritt uns hier schon deutlich entgegen. Er will dem Geiste des Schülers keine fertigen Kenntnisse vermitteln, sondern ihn zur Erwerbung solcher befähigen [1]); er will nicht das Gedächtnis ausbilden, sondern zu klarer Einsicht und einem sichern Urteil geschickt machen. Er sucht die geistigen Kräfte des Zöglings allseitig zu möglichst hoher Entfaltung zu bringen, damit sie den Anforderungen, die das Leben an sie stellt, gerecht zu werden vermögen. Dieses Ziel sucht er allmählich zu erreichen durch sorgfältige Anpassung an die Entwicklung des Kindes. Daraus ergeben sich aber bestimmte Anforderungen sowohl an den Unterrichtsstoff als auch an die Unterrichtsmethode. Der Unterrichtsstoff soll innerhalb der einzelnen Gebiete mit Rücksicht auf seinen innern Zusammenhang in Reihen geordnet werden. Von der Unterrichtsmethode fordert er dagegen, dass sie sich vor allem dem Grade der jeweiligen geistigen Entwicklung des Schülers anpasse und diese an der Hand entsprechender

[1]) Vgl. den Grundsatz Rousseaus: Emil soll die Wissenschaften nicht erlernen, er soll sie erfinden.

Unterrichtsstoffe, von den Elementen ausgehend, zu möglichster Vollkommenheit und harmonischer Ausgestaltung führen solle.

Diese Forderungen von tiefster pädagogischer Wahrheit qualifizieren Pestalozzi als einen grossen Pädagogen, aber nur in ihrer Aufstellung, nicht auch in ihrer praktischen Durchführung. Auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis versagte sein Talent vollständig. Das geht schon daraus hervor, dass er den Unterricht in die Hand der Mutter zu legen suchte. So schön und überzeugend sich dieser Gedanke in der Theorie auch darstellt, so verfehlt erweist er sich in der Praxis. Er war aber insofern von Bedeutung, als er zur Abfassung von Unterrichtsbüchern führte, die auf jedem Unterrichtsgebiet von den Elementen aus den Stoff in lückenloser Stufenfolge darstellen sollten. Zugleich führten ihn diese Versuche zu einer seiner wertvollsten Ideen, zu dem *ABC der Anschauung.*

* * *

Unter dem ABC der Anschauung versteht Pestalozzi eine in Stufenfolge geordnete Reihe von Grundformen, durch deren Kenntnis dem Schüler eine richtige Auffassung der Körperformen ermöglicht werden soll. Die Schrift «Das ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Massverhältnisse», Zürich, Bern, Tübingen, 1803, ist von seinem Mitarbeiter Buss verfasst. Schon in frühester Jugend, schon vor dem schulpflichtigen Alter, will er das Kind in das Verständnis dieser Grundformen eingeführt wissen, denn «das Kind ist zu einem hohen Grade von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es vernünftig ist, es lesen oder auch nur buchstabieren zu lehren» [1]). Zu diesem Zwecke aber «bedürfen die Kinder in ihrem frühesten Alter einer psychologischen Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge [2]).

---

[1]) Ib. pag. 110.
[2]) Ib. pag. 110.

Da er eine solche von den Eltern nicht erwarten konnte, so verfiel er auf den Gedanken, den ABC-Büchern *Anschauungsbücher vorausgehen* zu lassen, «um den Kindern die Begriffe, die man ihnen durch die Sprache beibringen will, durch wohlgewählte Realgegenstände, die entweder in ihrer Wirklichkeit oder auch durch wohlbearbeitete Modelle und Zeichnungen ihnen vor die Sinne gebracht, durch die Anschauung klar und heiter zu machen» [1]). In dieser Ansicht bestärkten ihn die Erfahrungen, die er während der Erteilung von Privatstunden an einem kaum dreijährigen Knaben machte. Pestalozzi hatte die Absicht, «in ihm bestimmte Begriffe und Äusserungen zu erzielen», und erkannte bald, während er «mit ihm eine Weile der Methode nach dem Puls griff» und «an Buchstaben, Figuren und allem, was ihm an der Hand lag», probierte, ihn zu lehren, dass das Interesse des Kindes nur Bildern und Sachen galt, die in seinem Erkenntniskreise lagen. Infolgedessen stand es für Pestalozzi fest, dass der erste Unterricht Sachunterricht sein müsse, der durch Betrachtung der Dinge selbst oder durch Erklärung guter Modelle und Abbildungen Kenntnisse zu vermitteln und diese mit bestimmten Begriffen zu belegen habe, dass also jeder Elementarunterricht von der Sache zum Begriff fortschreiten müsse. Mit dieser Erkenntnis befand er sich in Übereinstimmung mit Kant, der — freilich in einem ganz andern Zusammenhang — zwanzig Jahre früher in seiner «Kritik der reinen Vernunft» den Satz aufstellte: «Anschauungen ohne Begriffe sind blind; Begriffe ohne Anschauungen sind leer». Damit aber die so zu erwerbenden Kenntnisse der geistigen Entwicklungsstufe des Kindes angepasst seien, hielt er eine «psychologische Führung» für notwendig, welche die Aufgabe hätte, unter der Fülle von Gegenständen mit Rücksicht auf die Fassungskraft des Kindes eine geeignete *Auswahl* zu treffen. Auch mit dieser Forderung befand sich Pestalozzi in Übereinstimmung mit einem seiner

[1]) Ib. pag 110.

Zeitgenossen, mit Rousseau, der dem Hofmeister Emils die Aufgabe zuwies, den geistigen Fähigkeiten seines Schülers gemäss den Schauplatz herzurichten, auf welchem sich dieser «im Umgang mit den Dingen» seine Kenntnisse erwerben sollte. Beschränkte sich die weitere Tätigkeit des Hofmeisters darauf, von seinem Standpunkt hinter den Kulissen aus das Treiben seines Zöglings zu beobachten, um für die Folge ein sicheres Fortschreiten zu sichern, etwa entstandene Irrtümer zu korrigieren und andere durch geeignete Vorkehrungen künftig zu vermeiden, so soll der Erzieher nach Pestalozzis Auffassung den Schüler angesichts der Dinge von Erkenntnis zu Erkenntnis führen. Pestalozzi ist mit Rousseau der Ansicht, dass für die Erwerbung der Kenntnisse die Auswahl der Erkenntnisobjekte von fundamentaler Bedeutung sei und der fortschreitenden geistigen Entwicklung des Zöglings gemäss mit Rücksicht auf eine dieser entsprechende Steigerung der Mannigfaltigkeit der Objekte zu erfolgen habe.

In dem Bemühen Pestalozzis, die richtige Methode zu finden, tritt schon deutlich, wenn auch nur in groben Umrissen, das Ziel zutage, auf das sein Absehen gerichtet ist. Durch planmässige Betrachtung geeigneter Unterrichtsstoffe, die dem jeweiligen geistigen Entwicklungsgrad des Schülers entsprechen, will er diesen von der sichern Kenntnis der Sache zu bestimmten Begriffen führen. Die Bedeutung und das wertvolle Neue dieser Bestrebung Pestalozzis besteht darin, dass er das Wesen wahrer Bildung nicht in der Quantität der angeeigneten Kenntnisse sieht, die, durch andere gefunden, schon abgeschlossen vorlagen, sondern in der Fähigkeit, selber solche zu erwerben. Nicht der materiale, sondern der formale Gesichtspunkt beherrscht seine Unterrichtsmethode. Nur wer selbst erkennt, kommt in den Besitz wahrer Kenntnisse und ist imstande, diese richtig anzuwenden. Diese Auffassung wird auch durch den Ausspruch bestätigt: «Alles, was ich bin, alles, was ich will, und alles, was ich soll,

geht von mir selbst. Sollte nicht auch meine Erkenntnis von mir selbst ausgehen? »[1]).

Es ist also ein Zweifaches, das nach Pestalozzi für die Erwerbung wahrer Kenntnisse von Bedeutung ist: 1. eine richtige Wahl des Unterrichtsstoffes, und 2. eine bis zur Unterrichtskunst gesteigerte unterrichtliche Behandlung dieses Stoffes. Hinsichtlich des erstern befindet er sich, wie schon angedeutet, mit Rousseau in Übereinstimmung; *hinsichtlich des zweiten geht er über diesen hinaus.* Das in der Natur des Menschen begründete Streben, die Umgebung kennen zu lernen, und der Einfluss dieser vielgestaltigen Umgebung, der jenem Streben entgegenkommt, werden zwar von ihm nicht verkannt[2]), sie bieten ihm aber keine hinreichende Gewähr für das Zustandekommen einer umfassenden Bildung. Es steht ihm ausser Zweifel, dass jeder Erkenntnisprozess sich um so schneller, vollständiger und sicherer vollzieht, je zweckmässiger der Erzieher *einzugreifen* versteht. Diese Zweckmässigkeit der erzieherischen Tätigkeit findet ihren Masstab in dem Grade der Anpassungsfähigkeit an die Individualität und die geistige Entwicklung des Zöglings. Das Resultat der vereinten Einwirkung von seiten der Natur, welche die Unterrichtsobjekte darbietet, und des Erziehers nennt Pestalozzi Anschauung. Sofern er für das Zustandekommen der Anschauung dem Einfluss einer der psychischen Entwicklung konformen Stufenfolge der Unterrichtsobjekte gerecht zu werden sucht, steht er auf objektiv-gegenständlichem, insofern er aber im Interesse der erzieherischen Massnahmen auf den Verlauf des Erkenntnisvorgangs Rücksicht nimmt, auf psychologischem Standpunkt.

Der Gedanke, dass man zu wahren Kenntnissen nur auf dem Wege des *Selbsterkennens* gelangen könne, war für die Pädagogik von ausserordentlicher Tragweite. Durch ihn wurde

[1]) Ib. pag. 168.
[2]) Cf. p. 111, 113 f.

Pestalozzi der Vater der entwickelnden Lehrweise. Er blieb jedoch nicht bei der an die Schule gerichteten Forderung, den Schüler allenthalben in die Rolle des Erkennenden zu stellen, stehen. Die Frage: wie kommt wahre Erkenntnis zu stande? führte ihn auf das *Erkenntnis*-Objekt, das er nicht als etwas an sich Bestehendes, sondern als etwas durch den Erkennenden Erzeugtes ansah. Diese Auffassung des Erkenntnisvorganges ist ohne Zweifel auf den Einfluss der Leibniz-Wolffschen Lehre von der Seele als spontanen Kraftzentrums, für welches die äussere Erfahrung nur Gelegenheitsursache ist, zurückzuführen [1]). Danach wird der Erkenntnisprozess durch die Sinnestätigkeit eingeleitet, und Erkenntnis der Aussenwelt kommt soweit zustande, als Sinneseindrücke zum Bewusstsein gelangen und auf ihre Ursachen bezogen werden.

Man sollte nun vermuten, dass Pestalozzi infolge dieser Erkenntnis der Bedeutung der geistigen Aktivität des erkennenden Subjektes dieses in den Mittelpunkt seiner Betrachtung gestellt habe, um von hier aus zu allgemeinen Grundsätzen einer Methode zu gelangen. Er schlägt aber zunächst den entgegengesetzten Weg ein. Er «warf im schweifenden Herumträumen über diesen Gegenstand sein Augenmerk ganz einfach auf die Art und Weise, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem einzelnen Falle benimmt und benehmen muss, wenn er irgend einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, gehörig auseinandersetzen und sich allmählich klar machen will» [2]). Er glaubte in der Annahme einer dreifachen Tätigkeit den ganzen psychischen Vorgang, mit dem sich der Mensch Anschauungen erwirbt, zu erschöpfen, und zwar 1. in der Auffassung der *Anzahl* der Gegenstände, 2. in der Auffassung ihrer *Form*, und 3. in der Aneignung

---

[1]) Hierin liegt bekanntlich eine Inkonsequenz der Leibnizschen Erkenntnistheorie. Von seiner metaphysischen Grundansicht aus, nach der die Seele alles aus sich selbst erzeugt, mussten eigentlich auch die «äussern Eindrücke» spontane Schöpfungen der Seele sein.

[2]) Ib. pag. 176.

ihrer *Bezeichnung*. *Zahl, Form* und *Name* eines Gegenstandes scheinen ihm alles zu umfassen, was zu dessen Kenntnis notwendig sei. Damit hatte Pestalozzi für das Zustandekommen von Kenntnissen das Objekt nicht nur als Ausgangspunkt des Erkenntnisvorganges hingestellt, sondern auch seine Erscheinungsweise als das bestimmende und leitende Moment dieses Vorganges anerkannt. Sofern nun nach Pestalozzis Auffassung der Erkenntnisvorgang nicht bloss beim Erkenntnisobjekt beginnt, sondern auch in seiner Richtung und in seinem Verlauf von diesem bestimmt wird, betrachtet er diesen Prozess vom objektiv-gegenständlichen oder, erkenntnis-theoretisch gesprochen, vom realistisch-empiristischen Gesichtspunkt aus. Wir werden sehen, dass andrerseits die *Verarbeitung* der Anschauungen von ihm aprioristisch, durch spontane Tätigkeit des Subjektes selbst gedeutet wird.

Auf induktivem Wege, d. h. durch Analyse des tatsächlichen Verhaltens eines gebildeten Menschen, der sich über eine Anschauung objektiv klar zu werden sucht, war also Pestalozzi zu seiner Trias: Zahl, Form und Name, gekommen, in welcher er die Ausgangspunkte aller äussern Erkenntnis glaubte gefunden zu haben. Die beiden erstern derselben gelten ihm im strengern Sinne als solche Ausgangspunkte, da sie von dem zum Bewusstsein gekommenen Gegenstand direkt abstrahiert werden könnten. Die Sprache dagegen schien ihm insofern Ausgangspunkt der Erkenntnis zu sein, als sie aus Lauten besteht, «durch welche der Mensch den Eindruck, den ein Gegenstand auf ihn machte, auszudrücken strebt» [1]). Hiermit wird schon angedeutet, dass Zahl, Form und Sprache zwar *in gleicher Weise* von dem Bewusstwerden des Eindruckes *ausgehen*, den die Gegenstände auf den Menschen, d. h. auf die Sinne desselben, ausüben, aber doch in der Anschauung nicht die gleiche Rolle spielen. Diese Einwirkung der äussern Gegenstände auf die Sinne bezeichnet

[1]) Ib. pag. 246.

nun Pestalozzi als «Anschauung». Er fasst sie in diesem Sinne auf «als das blosse vor den Sinnen Stehen der äussern Gegenstände» und «die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindruckes»[1]). Pestalozzi versteht darunter nicht ein blosses «vor den Augen Stehen», obwohl ihm der Gesichtssinn als der am Zustandekommen der Anschauungen am meisten Beteiligte erschienen sein mag. Die Tätigkeit der übrigen Sinne ist von ihm nicht übersehen worden, denn das «einfache vor die Ohren Bringen der Töne und die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindruckes» durch das Gehör ist für die Kinder so gut Anschauung als das einfache vor die Augen Stellen der Gegenstände[2]). Unter Anschauung in diesem Sinne versteht also Pestalozzi *allgemeine Sinnestätigkeit*, durch welche die Dinge der Aussenwelt bewusst werden, oder kurz: Sinneswahrnehmung. Insofern keine Kenntnis der Aussenwelt ohne Tätigkeit der Sinne möglich ist, betrachtet er die «einfache Anschauung als *absolutes Fundament aller sinnlichen Erkenntnis*»[3]). Dieser einfachen Anschauung begegnen wir also allenthalben da, wo Sinneswahrnehmung zustande kommt. Das Produkt dieser Erkenntnistätigkeit bezeichnet er als ein «ineinander fliessendes Meer *verwirrter* Anschauungen»[4]). Von dieser *einfachen* Anschauung unterscheidet er die *gebildete* Anschauung oder die Anschauungskunst als «Mittel, die Gegenstände der Anschauung als Gegenstände meines Urteils und meiner Kunstfertigkeiten ins Auge zu fassen»[5]).

Dieser einfachen Anschauung begegnen wir also allenthalben da, wo Sinneswahrnehmung zustande kommt. Das Produkt dieser Erkenntnistätigkeit, die durch den Eindruck alles dessen, was der Zufall mit den fünf Sinnen in Berührung

---

[1]) Ib. pag. 240.
[2]) Ib. pag. 243.
[3]) Ib. pag. 244.
[4]) Ib. pag. 174.
[5]) Ib. pag. 244.

bringt, veranlasst wird, bezeichnet er als ein ineinander fliessendes Meer verwirrter Anschauungen [1]). Diese Art der Anschauung ist also regellos, verwirrt, hat einen langsamen Gang und führt zu keinen bleibenden Kenntnissen; denn alles, was sorglos der äussern blinden Natur überlassen wird, geht zugrunde [2]). Der Mensch gelangt zur Einsicht, zuerst «durch die Unbehilflichkeit seines tierischen Zustandes». Der Lauf seiner Entwicklung bringt ihn zu einem gesellschaftlichen und endlich zu einem sittlichen Zustande.

«Erziehung und Gesetzgebung müssen diesem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschen folgen» [3]). Der Mensch hat eine Kraft in sich, die Verhältnisse seinem Willen zu unterwerfen, und insofern, als er das tut, «nimmt er Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken» [4]).

Der Kindernatur sind Anlagen angeboren, welche als Keime vorhanden sind und sich als Triebe und Kräfte entfalten [5]). «Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit» [6]). «Die ersten Bedürfnisse des Menschen sind körperlich und sinnlich. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse des Menschen macht den ersten bildenden Eindruck auf das Kind», und auf diesem Eindruck beruht die erste Entwicklung seiner Anlagen und Kräfte [7]). «Der Mensch wird sich seiner Kraft bewusst, und dieses Gefühl der Kraft ist nur der Ausdruck unabänderlicher Gesetze, die dem Gange der Natur in der Entfaltung menschlicher Anlagen zu grunde liegen» [8]). Diese Kräfte, welche sich aus der Eigenart individueller Anlagen entwickeln, sind wesentlich verschieden, aber durch die

[1]) Ib. pag. 174.
[2]) Ib. pag. 236 f.
[3]) Nachforschungen S. 160.
[4]) Nachforschungen S. 7.3
[5]) Schwanengesang § 2.
[6]) Abendstunden Aph. 39.
[7]) Schweizerblatt: von d. Erz. I. § 26.
[8]) Brief über Stanz § 18.

Harmonie des menschlichen Organismus[1]) in der Einheit der Menschennatur miteinander verbunden[2]). Bei all ihrer Verschiedenheit sind unsere Kräfte durch die Harmonie und das Gleichgewicht, worin sie in unserer Natur enthalten sind, naturgemäss und bildungsfähig. Das Ergebnis der Entwicklung ist die Befriedigung der Ansprüche der Natur auf Entfaltung der Kraft im ganzen Umfang der Anlage und ihrer Beziehungen, und mit diesem Zweck wird die gereifte Kunst der Erziehung mit der keimenden menschlichen Kraft verbunden. Die unausgebildete Kraft liegt nur als Kraftkeim, nicht als Kraft selbst in uns[3])

Die Entwicklung der geistigen Kräfte[4]) oder die Geistesbildung ist wesentlich Sache des Unterrichts. Die naturgemässe Ausbildung unserer geistigen Kräfte « geht von dem Eindruck aus, den die Anschauung aller Gegenstände auf uns macht, und die, indem sie unsere innern und äussern Sinne berühren, den unserer Geisteskraft wesentlich innewohnenden Trieb, sich selber zu entfalten, anregen und beleben » [5]). So ist die Anschauung nicht ein bloss passiver Sinneseindruck, sondern sie schliesst eine innere Selbsttätigkeit ein, ein Gedanke, der dem Empirismus und Comenius vollständig fremd ist und erst im Intellektualismus zur völligen Ausbildung kommt.

« Alle unsere äussern Erkenntnisse sind Folgen der Sinneseindrücke derselben, . . ». « Die Natur knüpft den ganzen Umfang der Eindrücke unserer Sinne an unser Leben. » Die Bildung zum richtigen Gebrauch der Sinne hängt von der Vollendung, von der Reife der Eindrücke ab, welche die Anschauungsgegenstände der Welt auf unsere Sinne gemacht

[1]) Rede 1818. § 4.

[2]) Schwanengesang § 3.

[3]) A. a. O. § 8.

[4]) Diese kommen hier in Betracht, nicht die sittlichen und die physischen Kräfte; s. Rede 1818, § 84.

[5]) Schwanengesang § 19.

haben. Wo der Eindruck einer nicht in den Sinnen vollendeten Anschauungserkenntnis gereift ist, da erkennen wir den Gegenstand selber nicht im ganzen Umfang der Wahrheit, in welcher er vor unsern Sinnen steht. Wir erkennen ihn nur oberflächlich, und seine Kenntnis ist nicht bildend. Seine Folgen sind nicht befriedigend für unsere Natur, und seine Ergebnisse sind nicht naturgemäss hegründet». Die Bildung der Anschauungskraft ist der Anfangspunkt alles menschlichen Unterrichts[1]).

Die Anschauungskraft ist genügend und naturgemäss ausgebildet, wenn das Anschauungsvermögen des Menschen zu jenem Grad der Kraft gebracht worden ist, um frei und sicher und mit klarem Bewusstsein die Anschauungseindrücke seiner Umgebung und seiner Verhältnisse «als sichere Fundamente zu benutzen für das Denken und Urteilen über diese Gegenstände»[2]). Das erfordert einen gewissen Reifegrad der ausgebildeten Anschauungskraft.

«Um zu können, musst du ... tun»[3]), ist eine Regel zur Erlangung der mechanischen Fertigkeit. Das Gefühl der Kraft muss erweckt werden; «wo die Kraft stark ist, ist die Kunst leicht»[4]). Jede Kraft wird nur durch das einfache Mittel ihrer naturgemässen Übung und durch Gewöhnung entfaltet. «Die Natur enthüllt alle Kräfte durch Übung, und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch»[5]). Anwendung und Übung der Kenntnisse, Gaben und Anlagen ist die Ordnung der Natur in der Menschenbildung[6]). Der Mensch ist durch die Natur jeder dieser Kräfte gezwungen, sie zu gebrauchen. Es liegt in jeder Anlage der Menschennatur der Trieb, sich aus dem unbelebten, ungewandten Keimzustand zur ausgebildeten

[1]) Über das Wesen der Idee etc. Pestalozzi-Bl. 1882. Nr. 4. S. 50.
[2]) Schwanengesang § 61, 62.
[3]) Wie Gertrud. Br. XII. § 10.
[4]) Schwanengesang § 98. Stanz. Br. 18.
[5]) Abendst. Aph. 41, 163; Rede 18, 8. § 13.
[6]) A. a. O. Aph. 42.

Kraft zu erheben [1]). « Das Leben bildet [2]) durch sich selbst, aber die wahre Bildung führt naturgemäss zu einem Streben nach Vollendung der Menschenkräfte [3]). Der Selbsttrieb, welcher in der Natur jeder einzelnen Menschenkraft liegt, entfaltet diese Kraft, die Kunst leitet sie, da sie äusserer günstiger Umstände und Verhältnisse bedarf [4]).

« Aller Unterricht ist nichts anderes als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismässigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft ».

Die Entfaltungsmittel müssen aber « in psychologisch geordnete Reihenfolgen » gebracht werden. Diese Mittel sollten, wie wir schon gesehen haben, nicht nur untereinander harmonieren, sondern sie sollten auch in « Übereinstimmung mit der menschlichen Natur stehen und dem Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts näher gebracht werden » [5]). Die Anfangspunkte des Unterrichts müssen zur grössten Einfachheit in den Formen gebracht werden, welche das Kind mit höchster psychologischer Kunst allmählich von der ersten Stufe auf die zweite führen und es dann auf der Grundlage der bereits vollkommen verstandenen zweiten Stufe in lückenlosem Fortschritt zu höheren Stufen ansteigen lassen [6]).

Es gibt also notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfang und Fortschritt der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll » [7]). Die Entdeckung dieser Reihenfolge

[1]) Schwanengesang § 8.
[2]) A. a. O. § 72.
[3]) A. a. O. § 4.
[4]) Über das Wesen. (Pestalozzi-Blätter 1882. Nr. 4. S. 51.)
[5]) Wie Gertrud. Br. X.
[6]) A. a. O. Br. X.
[7]) Wie Gertrud. Br. I.

auf dem ganzen Gebiete des menschlichen Wissens, besonders in den Hauptpunkten, von welchen die Entwicklung des Geistes ihren Ausgang nimmt, ist « der einfache und einzige Weg », ein wahres Unterrichtssystem zu erreichen, « welches die menschliche Natur und ihre Bedürfnisse befriedigen wird ». Das Kind sollte nicht auf der einen Seite von dem zurückgehalten werden, dessen es fähig ist, während es auf der andern Seite durch nichts bedrückt und verwirrt werden sollte, wofür es durchaus nicht vorbereitet ist [1]).

« Die mechanische Form alles Unterrichts sollte den ewigen Gesetzen untergeordnet sein, nach welchen der Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt » [2]).

Das Wesen der Natur, aus welchem die Form der Entwicklungsweise ihren Ursprung nimmt, ist an sich unveränderlich und ewig; es ist und muss sein die feste und ausdauernde Grundlage der Kunst [3]). Deshalb müssen die Gesetze, welchen sich die Entwicklung der menschlichen Geisteskraft seiner Natur unterzuordnen hat, « die nämlichen sein », wie diejenigen der physisch-sinnlichen Natur. Diese Gesetze sind die physisch-mechanischen Gesetze der Erziehungskunst, welche Pestalozzi in der Schrift « Die Methode » formulierte.

Um den Menschen den Gesetzen des « physischen Mechanismus » gemäss mit psychologischer Kunst zu deutlichen Begriffen und ihren letzten Mitteln, zu Definitionen, zu führen, ist es notwendig, alle Darstellungen der physischen Welt in eine Kettenfolge zu ordnen, die von der Anschauung einzelner Gegenstände zu ihrer Benennung allmählich fortschreitet; sodann von ihrer Benennung zur Bestimmung ihrer Eigenschaften, d. h. zu einer Kraft ihrer Beschreibung und zur weitern Kraft, sie bestimmt zu machen oder sie zu definieren. « Weisheit in der Führung zur Anschauung ist also offenbar

[1]) Wie Gertrud. Br. I.
[2]) A. a. O. Br. IV.
[3]) A. a. O. Br. IV.

der Anfangspunkt, auf welchen diese Kettenfolge zu deutlichen Begriffen zu gelangen gebaut werden muss». «Es ist offenbar, dass das letzte Ausreifen des Zieles alles Unterrichts, die Deutlichkeit eines jeden Begriffes, ebenso wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens abhängt» [1]).

«Dass die Anfangseindrücke der wesentlichen Gegenstände der Erkenntnis bei der ersten Anschauung so bestimmt, so richtig und so umfassend als möglich vor die Sinne gebracht werden», ist der wertvollste Schutz in der Erziehung gegen Verwirrung, Lücken und Oberflächlichkeit» [2]). Die Erziehungskunst sollte der Verwirrung, die in der einfachen Anschauung liegt, dadurch ein Ende machen, dass sie 1. die Gegenstände unter sich sondert, 2. diejenigen, die einander ähnlich sind und zusammen gehören, in einer Vorstellung wieder vereinigt und auf diese Weise alles klar macht, und 3. zur Einheit eines Begriffes, zu deutlichen Begriffen, erhebt.

Infolge dieser Argumentationen über die spontane Entwicklung des Menschen, die dem Entwicklungsgang in der äussern Natur konform sei, kam Pestalozzi zu seinen «physisch-mechanischen Gesetzen». Ihnen gemäss sollte die urteilende Tätigkeit des nach Erkenntnis der Dinge strebenden Subjektes erfolgen. Indem er sie durch einfache Übertragung auf die bis jetzt anerkannten Elemente aller Kunst und alles Unterrichts, auf Lesen, Schreiben und Rechnen, für die Methode zu verwerten gedachte, kam er zur Überzeugung, dass diese Unterrichtsgegenstände überhaupt nicht als Elemente angesprochen werden könnten [3]),

Beim Suchen nach den Anfangspunkten des Unterrichts kam ihm auf Grund einer allgemeinen Überlegung der Gedanke, Zahl, Form und Sprache sind die Elemente, von denen aller Unterricht ausgehen muss, denn über diese Punkte gibt

---

[1]) Wie Gertrud. Br. XI.
[2]) Wie Gertrud. Br. XI.
[3]) A. a. O. S. 173.

sich ein gebildeter Mensch vor einem unbekannten Gegenstand Rechenschaft. Für die Erwerbung von Kenntnissen sind diese Elemente von grösster Bedeutung; sie sind die Treppen zu den obern Stockwerken der Erkenntnis, sie gleichen Harpunen, mit denen man Walfische fängt[1]).

Auf die Frage: «Warum sind alle Beschaffenheiten der Dinge, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, nicht ebenso Elementarpunkte unserer Erkenntnis, wie Zahl, Form und Name?» gibt er die auffallende Antwort: «Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene»[2]). Deshalb lassen sich «alle übrigen Beschaffenheiten» der Dinge unmittelbar an diese Elementarpunkte anschliessen . . .» und alle «übrigen Qualitäten» der Gegenstände an die Vorkenntnis von Form, Zahl und Namen unmittelbar anketten[3]). Die ganze Summe der äussern Eigenschaften eines Gegenstandes vereinigt sich im Kreise seines Umrisses und im Verhältnis seiner Zahl und wird durch die Sprache dem Bewusstsein eigen gemacht. Daher muss der Unterricht von Zahl, Form und Sprache, seinen gemeinsamen Elementarmitteln, ausgehen. Dass Pestalozzi die «übrigen Beschaffenheiten und Qualitäten» der Dinge ihrer Form gegenüber als nicht gleichwertig erscheinen, kommt wohl daher, dass sie immer zugleich mit einer bestimmten Form auftreten und deshalb vom objektiv-gegenständlichen Gesichtspunkt aus als eine Eigentümlichkeit, als Accidens derselben, aufgefasst werden können. Vom psychologischen Gesichtspunkt aus *lässt sich eine solche Unterscheidung durch nichts rechtfertigen,* da für die anschauliche Kenntnis eines Dinges Farbe, Geruch, Geschmack, Rauheit, Glätte, Gewicht etc. ebenso wichtig und nicht wandelbarer sind als die Form.

[1]) Cf. a. a. O. S. 161 ff.
[2]) Cf. a. a. O. S. 177 f.
[3]) Cf. a. a. O. S. 178.

Zahl, Form und Sprache sind also die Ausgangspunkte der Kenntnisse von den Dingen. Die Auffassung eines Gegenstandes als etwas für sich Bestehendes, als Einheit, bedeutet den ersten Schritt auf dem Wege zu solchen Kenntnissen. Es muss aber auch die Fähigkeit, mehrere Einheiten aufzufassen, erlangt werden. Das geschieht « durch allmähliche Zusammenstellung einer Einheit zu einer andern », wodurch die einzelnen Zahlenwerte nacheinander festgestellt und auf Grund ihres « sinnlichen Hintergrundes » zu völliger Klarheit gebracht werden. Damit ist die Grundlage für das Rechnen gewonnen, das er als ein Zusammensetzen und Trennen von Einheiten auffasst[1]). Durch Zulegen und Wegnehmen von Einheiten werden die Begriffe « mehr » und « weniger » gewonnen, und durch derartiges Operieren mit den Gegenständen die Zahlverhältnisse zum Bewusstsein gebracht[2]). Der Gedanke, « den Zahleninhalt allenthalben zu versinnlichen und jede Zahl als ein Vielfaches von 1 aufzufassen »[3]), bedeutete einen grossen Fortschritt. Erst nachdem in der Auffassung der Zahlenwerte (unter Benutzung von Steinchen, der Finger etc.) absolute Sicherheit erreicht sei, sollte das Rechnen mit abstrakten Zahlen beginnen.

Die Fähigkeit, Einheiten und Vielheiten und ihr Verhältnis zu einander aufzufassen ist für das Verständnis der Formen eine wichtige Vorbedingung. Da innerhalb der Form alle Eigenschaften der Dinge zu tage treten, ist eine richtige Auffassung derselben für die Erlangung von Kenntnissen von grosser Wichtigkeit. So lange es dem Zufall überlassen bleibt, ob sie erkannt wird und in welchem Masse, ist die Kenntnis der Form regellos, verwirrt und beschränkt. Nur das, was absichtlich und planmässig vor die Sinne gebracht wird, wird umfassender, schnell und sicher erkannt[4]). Deshalb muss die

[1]) Ib. pag. 228.
[2]) Cf. ib. pag. 245.
[3]) Cf. ib. pag. 228.
[4]) Cf. ib. pag. 207.

Kenntnis der Form eine planmässige sein. Welchen Wert Pestalozzi einer geregelten Betrachtung derselben beimisst, geht daraus hervor, dass er so früh als möglich das Kind darin unterweisen und dazu im Buche der Mütter Anleitung geben wollte. Mit dem Leichtesten sollte begonnen werden, und das Kind im Auffassen von Linien (Geraden), Winkeln und Bogen geübt werden, um sich Gegenstände im Kreis seiner Anschauungserfahrungen klar und allmählich deutlich zu machen[1]). Die Teile der Körperformen sollten dem Kinde so klar zum Bewusstsein kommen, dass es sie wie Worte lesen könne[2]). Diese Linien, Winkel und Bogen galten ihm in demselben Sinne als Elemente der Formen, wie die Buchstaben als solche der Wörter. Durch Anwendung auf die Formen der Gegenstände sollten diese aus jenen Elementen gewissermassen aufgebaut werden; daher nannte er sie das ABC der Anschauung. Diese Formeneinheiten bilden aber in ihrer Gesamtheit eine Figur, deren Auffassung für die Kenntnis der Gegenstände von grosser Bedeutung ist. Ihre Bestimmung muss daher auch durch eine Figur erfolgen, und zwar durch die einfachste, welche jene Formelemente vollständig aufweist, durch das Quadrat. Durch die Einteilung desselben in quadratische Felder und durch Einzeichnung von Kreisbogen und Diagonalen glaubte er alle zur Analyse der Körperformen notwendigen Formenelemente gefunden zu haben. In diesem Sinne bezeichnet er das ABC der Anschauung als « eine gleichförmige Abteilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen », das « wesentlich eine genaue Kenntnis des Ursprungs derselben, der geraden Linie in ihrer liegenden und stehenden Richtung bedarf ». « Die Abteilungen des Vierecks durch diese letzten (geraden Linien) erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, sowie des Rundes und aller Bogen, dessen Ganzes

[1]) Cf. ib. pag. 136.
[2]) Cf. ib. pag. 156.

ich das ABC der Anschauung heisse [1]). Die Anwendung des ABC der Anschauung auf die Körperformen setzt aber notwendig eine Auffassung der Ausdehnung derselben und ihrer Einheiten voraus. Je richtiger und genauer diese erfolgt, desto sicherer können ihre Einheiten für sich und in ihrer Gesamtheit bestimmt werden.

Das dritte Elementarmittel des Unterrichts, die *Sprache*, kommt für die Erwerbung von Kenntnissen insofern in Betracht, als durch sie, die im allgemeinen und als Einheiten aufgefassten Gegenstände und Formen mit bestimmten Ausdrücken *bezeichnet* und auf diese Weise *schärfer geschieden* und dem Bewusstsein dauernder *eingeprägt* werden [2]).

An diesem Punkte werden wir die wichtige Frage zu behandeln haben, wie sich nach Pestalozzis Auffassung die drei Elemente der Anschauung, «Wort, Form und Zahl» *zueinander* verhalten. Für die allgemeine Ansicht Pestalozzis über das Wesen der Anschauung und für das Verständnis seiner ganzen pädagogischen Praxis ist diese Frage von grundlegender Bedeutung.

Wir haben umsomehr Veranlassung, genauer auf dieselbe einzugehen, als Pestalozzi unserer Ansicht nach in diesem Punkte vollständig missverstanden worden ist. Man hat ihm schon zu seinen Lebzeiten vorgeworfen, dass er seinem Prinzip des anschaulichen Sachunterrichts dadurch untreu geworden sei, dass er das Wort als Element der Anschauung bezeichnet habe, denn infolge dessen sei er in der Verfolgung dieses Grundgedankens dazu gelangt, einen reinen Wortunterricht einzuführen, der das Gegenteil eines wahren Anschauungs- und Sachunterrichts sei; oder man pflegt zu sagen, Pestalozzis Meinung, dass das Wort ein Element der Anschauung sei, habe ihn zu dem Gedanken geführt, wenn er Wort-Unterricht treibe, so treibe er damit auch Anschauungsunterricht, weil eben das Wort ein Element der Anschauung sei.

[1]) Ib. pag. 211 f.

[2]) Cf. ib. pag. 189, 191, 204.

Ähnliche missverständliche Deutungen der Grundansicht Pestalozzis sind bis in die neueste Zeit hervorgetreten. Wir führen einige derselben an, um dann aus dem Wortlaut der Ausführungen Pestalozzis ihre Fehlerhaftigkeit nachzuweisen.

Schon *Soyaux*, der 1802 Pestalozzi in Burgdorf besuchte, schreibt über seine Methode folgendes: «Der Unterricht in der Sprache, im Rechnen, im ABC der Anschauung, im Schreiben, soweit er jetzt in Burgdorf erteilt wird, möchte sich schwerlich zu allgemeiner Gültigkeit erheben. Wir können vielmehr diese Methode nur als die Schale, als die sterbliche Hülle des Geistes betrachten, der alle Methoden beseelen sollte u. s. w.». In ähnlichem Sinne verstand *Fichte* Pestalozzis Unterrichtsmethode. In den Reden an die deutsche Nation (herausgegeben von Th. Vogt, Langensalza, 1881, Seite 209) findet sich die bekannte Stelle: «Im Felde der objektiven Erkenntnis, die auf äussere Umstände geht, fügt die Bekanntschaft mit den Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der innern Erkenntnis für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe bloss in den völlig verschiedenen Kreis der Mitteilbarkeit für andere. Die Klarheit jeder Erkenntnis beruht gänzlich in der Anschauung, ob dasjenige, was man nach Belieben in alle seine Teile gerade so, wie es wirklich ist, in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann..., ob man nun dazu ein Wort habe oder nicht. Wir sind sogar der Überzeugung, dass jene Vollendung der Anschauung dem Wortzeichen vorangehen müsse, und dass der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt und zu dem frühen Maulbrauchen, welche beide Pestalozzi mit Recht so verhasst sind, führe, ja dass der, der nur je eher, je lieber, das Wort wissen will, und der seine Erkenntnis für vermehrt hält, sobald er es weiss, eben in jener Nebelwelt lebt und bloss um deren Erweiterung bekümmert ist.»

Fichte mutet also Pestalozzi die Meinung zu, dass das Wort zur anschaulichen Erkenntnis in materieller Hinsicht

etwas hinzufügen könne. Wir werden sehen, dass das keineswegs die Meinung Pestalozzis ist. Neuerdings äussert sich *Friedrich Mann* in seiner Ausgabe der Werke Pestalozzis im ähnlichen Sinne. «Zahl, Form und Sprache sind Pestalozzi Elementarmittel», weil «sich die ganze Summe aller äussern Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältnis seiner Zahl vereinigen und durch Sprache meinem Bewusstsein eigen gemacht werden». «So wichtige Bildungsmittel Zahl und Form auch sind, und so gross Pestalozzis Verdienst auch ist, dass er eine elementarische Zahlen- und Formenlehre für die Volksschule begründet hat, so schliessen Zahl und Form doch grosse Gebiete menschlicher Erkenntnis, die ebenfalls auf Anschauung sich gründen, nicht in sich. Vielfach sind sie sogar für das Wesen eines Gegenstandes (man denke z. B. an einen Magneten) vollkommen gleichgiltig. Will nun Pestalozzi jene Gebiete als Bildungsmittel ausgeschlossen wissen? Durchaus nicht: er verweist sie an die Sprache. Ist das Wort selbst aber eine elementarische Erkenntnisquelle?» *Mann* verneint diese Frage und beruft sich sodann hierfür auf die oben von uns angeführte Äusserung Fichtes über Pestalozzi:

«Es können durch das Wort mir wohl die Erkenntnisse anderer mitgeteilt werden, aber sie werden für mich nur dann zu wirklichen Erkenntnissen, wenn sie bei mir den sinnlichen Anschauungshintergrund, die Elemente der Anschauung, vorfinden. Sonst ist das Wort wohl für mich ein Mittel, um zu sehen, wie sich die Welt im Geist des Andern spiegelt. Es ist somit eine wesentliche Erkenntnisquelle jenes menschlichen Innern selbst, und als solche von unendlicher Wichtigkeit; denn des Menschen höchstes Studium ist der Mensch. Es ist aber auch sein letztes. Das Wort kann nie eine elementare Erkenntnisquelle für die realistischen Gebiete sein. Wenn nun Pestalozzi die Realien der Sprache gewaltsam unterschiebt, so widerspricht er damit seinem eigenen Prinzip, dass eine jede Erkenntnis auf eigene, unmittelbare Anschauung

sich gründen, und auf sie müsse zurückgeführt werden können. Ein Verfahren, wie das von ihm eingeschlagene, müsste eben zu jenem Verbal-Realismus führen, den seit Baco von Verulam alle hervorragenden Pädagogen bekämpft hatten. Pestalozzi kannte Rousseaus Emil genau, und man möchte wohl fragen, warum er die seinen eigenen Grundsätzen (unmittelbar eigene Anschauung — vom Nahen zum Fernen) völlig entsprechende Art, wie der Genfer Philosoph den realistischen Unterricht haben will, so ganz unbeachtet liess.»

Hier ist insbesondere die Äusserung von Mann beachtenswert, «das Wort kann nie eine elementare Erkenntnisquelle für die realistischen Gebiete sein». Sie zeigt den Grundirrtum, in dem sich der verdienstvolle Herausgeber Pestalozzis bewegt, da, wie wir gleich zeigen werden, Pestalozzi nie den Gedanken gehabt hat, «die Realien der Sprache unterzuschieben».

Gegenüber allen diesen Auffassungen, die von manchen Kritikern Pestalozzis noch in viel schrofferer und ablehnenderer Form gegen seine Wortlehre geltend gemacht worden sind, zeigt eine vorurteilslose Auslegung des Textes in «Wie Gertrud», dass sie in der Tat Pestalozzis Meinung nicht treffen.

Man muss zunächst den eigentlichen Sprachunterricht Pestalozzis in gewissem Sinne von seinem Anschauungsunterricht lostrennen. Der Sprachunterricht, den Pestalozzi wirklich erteilt hat, hatte eine selbständige Bedeutung. Pestalozzi schätzte den Besitz von Worten als solchen sehr hoch (vergleiche z. B. «Wie Gertrud», Ausgabe von Mann, S. 211 ff.), und die dialektischen Schwierigkeiten, mit denen seine Schweizer Kinder zu kämpfen hatten, mochten dazu beitragen, seine Wertschätzung eines korrekten Sprechens zu vermehren. Er unterscheidet deshalb auch z. B. den Sprachunterricht als Unterricht in der *Aussprache,* und das Erlernen der Wörter als *Sprache* («Wie Gertrud», S. 206). Mit diesem Sprachunterricht haben seine theoretischen Ausführungen über das Wort als Element der Anschauung nur einen sehr losen Zu-

sammenhang. Sehen wir, wie er die Elemente der Anschauung theoretisch einführt und ihr Verhältnis zueinander bestimmt. Bei seiner besondern Behandlung der Sprachlehre weist er ausdrücklich der Sprache und dem Wort *eine andere Rolle in der Anschauung zu*, als den *übrigen Elementen* der Anschauung. « Um aber die Form der Sprachlehre, oder vielmehr die verschiedenen Formen, zu bestimmen, durch welche ihr Zweck erzielt werden kann, d. h. durch welche wir dahin geführt werden müssen, uns über die uns bekannt gewordenen Gegenstände und über alles, was wir an ihnen zu erkennen vermögen, bestimmt auszudrücken, müssen wir uns fragen:

a) Was ist für den Menschen das letzte Ziel der Sprache?

b) Welches sind die Mittel, oder vielmehr: was ist der Progressionsmarsch, durch den uns die Natur selber in der allmählichen Entwicklung der Sprachkunst zu diesem Ziele führt?

a) Das letzte Ziel der Sprache ist offenbar, unser Geschlecht von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen.

b) Die Mittel, wodurch sie uns allmählich zu diesem Ziel führt, haben unstreitig diese Reihenfolgen:

α) Wir erkennen einen Gegenstand im allgemeinen und benennen ihn als Einheit — als Gegenstand.

β) Wir werden uns allmählich seiner Merkmale bewusst und lernen diese benennen.

γ) Wir erhalten durch die Sprache die Kraft, diese Beschaffenheiten der Gegenstände durch Zeit- und Nebenwörter näher zu bestimmen und den Wechselzustand derselben durch die Veränderungen der Beschaffenheiten der Wörter selbst und ihre Zusammensetzungen uns selber klar zu machen » [1]).

---

[1]) Vgl. « Wie Gertrud » usw., Ausgabe von Mann. Die einzelnen Stellen werden teils nach den Seiten, teils nach den Paragraphennummern des Originaltextes angeführt.

Diese Stelle kann nicht anders verstanden werden, als so, dass die Sprache gegenüber Form und Zahl die besondere Bedeutung hat, *jene beiden andern Elemente der Anschauung bestimmt zu machen,* und zwar in dem *doppelten* Sinn, dass sie zu einer bestimmten Erkenntnis und Unterscheidung und einer bestimmten Benennung derselben führt.

«Wir erkennen», so sagt Pestalozzi, «einen Gegenstand zunächst als Einheit oder als Gegenstand, wir analysieren ihn dann und lernen seine ‚Merkmale' (Eigenschaften) kennen, und die Sprache gibt uns dann die Fähigkeit, diese ‚Beschaffenheiten der Gegenstände' näher zu bestimmen, die Eigenschaften der Dinge und ihre wechselnden Zustände durch die grammatischen Kategorien, Flexionsformen und das Verhältnis der Sätze uns selbst klar zu machen», in unsere gewöhliche Ausdrucksweise übertragen, kann das nichts anderes heissen, als: die Dinge, ihre Eigenschaften und Zustände, und ihre Relationen zu andern Dingen werden dem Geiste durch die Funktion der Sprache zum bestimmten Bewusstsein gebracht. Dass die Sprache den andern Elementen, Zahl und Form, nicht gleichgestellt wird, geht ferner auch aus den folgenden Sätzen hervor:

«24. *a)* Über die Bemühungen, die Merkmale der Gegenstände benennen zu lernen, habe ich mich oben erklärt.

b) Die Bemühungen, die Merkmale der Gegenstände kennen und benennen zu lernen, teilen sich:

α) In Bemühungen, das Kind zu lehren, sich über Zahl und Form bestimmt ausdrücken zu können.

Zahl und *Form* sind als die eigentlichen Elementareigenheiten aller Dinge die zwei umfassendsten Allgemeinheits-Abstraktionen der physischen Natur und an sich die zwei Punkte, an die sich alle übrigen Mittel zur Verdeutlichmachung unserer Begriffe anschliessen.

β) In Bemühungen, das Kind zu lehren, sich auch ausser *Zahl* und *Form* über *alle übrigen Be-*

schaffenheiten der Dinge (sowohl über diejenigen, die durch die fünf Sinne, als auch über diejenigen, die nicht durch die einfache Anschauung derselben, sondern durch unsere Einbildungs- und Urteilskraft erkannt werden) bestimmt auszudrücken. »

Hier werden also *Zahl* und *Form ausschliesslich* als die «umfassendsten Allgemeinheits-Abstraktionen» bezeichnet. In der *Nichterwähnung* des *Wortes* bei der Aufzählung dieser allgemeinsten Eigenschaften der Dinge ist implizite gesagt, dass das Wort als Anschauungselement den beiden übrigen Elementen nicht koordiniert werden dürfe. Die Sprache hat diesen beiden Elementen der Anschauung gegenüber die Aufgabe, sie bestimmt zu machen. Die Sprache verhält sich also beiden gegenüber ausschliesslich wie ein *Mittel*, jene beiden *andern* Elemente der Anschauung aus ihrer anfänglichen Unbestimmtheit zu grösserer Bestimmtheit zu erheben. Dass die Sprache diese Aufgabe hat, geht vollends unzweifelhaft daraus hervor, dass ihr die gleiche Aufgabe «*auch gegenüber allen andern Inhalten unserer Anschauung zukommt*». «Auch alle übrigen Eigenschaften der Dinge», also nicht bloss Form und Zahl, sollen durch sie zur Bestimmtheit erhoben werden. Auch der ganze folgende Absatz behandelt die Sprache nur als Mittel, Zahl und Form bestimmt auszudrücken, und also dadurch für das Bewusstsein bestimmt zu machen.

«25. Die ersten physischen Allgemeinheiten, die wir durch den Gebrauch der fünf Sinne von den Beschaffenheiten aller Dinge nach den Erfahrungen von Jahrtausenden abstrahieren gelernt haben, Zahl und Form, müssen dem Kinde frühe nicht bloss als innewohnende Eigenschaft einzelner Dinge, sondern als physische Allgemeinheiten zum geläufigen Bewusstsein gebracht werden. Es muss nicht nur frühe eine runde und eine viereckige Sache als rund und viereckig benennen können, sondern es muss, wenn es möglich ist, beinahe noch voraus den Begriff des Runden, des Vierecks — der Einheit — als

einen reinen Abstraktionsbegriff sich einprägen, damit es dann alles, was es in der Natur als rund, als viereckig, als einfach, als vierfach usw. antrifft, an das bestimmte Wort, das die Allgemeinheit dieses Begriffes ausdrückt, anschliessen könne, und hier zeigt sich dann auch nebenher die Ursache, warum die Sprache als Mittel, Zahl und Form auszudrücken, besonders und getrennt von der Art und Weise, wie sie als Mittel, sich über alle übrigen Beschaffenheiten, die uns die fünf Sinne an den Gegenständen der Natur bemerken lassen, auszudrücken, beachten wird — ins Auge gefasst werden muss. »

Auch hier tritt die Auffassung hervor, dass die Aufgabe, Zahl und Form in der Anschauung zu grösserer Bestimmtheit zu erheben, *Selbstzweck* ist; die Sprache ist hienach nur *Mittel* zu dem Zweck der Klärung *aller andern* Bestandteile der Anschauung, *insbesondere ihrer wichtigsten Bestandteile*, Zahl und Form.

Ferner sei auf die Stelle pag. 211 hingewiesen:

«46. Ich habe mich lange mit der Sprache als Mittel der allmählichen Klarmachung unserer Begriffe aufgehalten. Aber sie ist auch das erste dieser Mittel. Meine Unterrichtsweise zeichnet sich vorzüglich darin aus, dass sie von der Sprache, als Mittel, das Kind von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben, einen grössern Gebrauch macht, als bisher geschehen ist, so wie sie sich ebenfalls in Rücksicht auf den Grundsatz auszeichnet, alle wirkliche Sprachkenntnis voraussetzende Wörterzusammensetzungen vom ersten Elementarunterricht auszuschliessen. »

Dasselbe spricht eine andere Stelle aus:

«40. Aber indem ich mich im zweiten Spezialmittel der Sprachlehre soweit vorgerückt sehe, finde ich, dass ich das dritte dieser Mittel, durch das sie uns zum letzten Ziele des Unterrichts — zur Verdeutlichung unserer Begriffe — hinführen soll, noch nicht einmal berührt habe, und dieses ist:

γ) Die Bemühung, das Kind dahin zu bringen, die Verbindung der Gegenstände untereinander und in ihrem Wechselzustande nach Zahl, Zeit und Verhältnis durch die Sprache richtig bestimmen zu können, oder vielmehr das Wesen, die Beschaffenheiten und die Kräfte aller Gegenstände, die wir uns durch die Namenlehre zum Bewusstsein gebracht, und durch die Zusammenstellung ihrer Namen und ihrer Beschaffenheiten auf einen gewissen Grad klar gemacht haben, uns noch mehr zu verdeutlichen.

In diesem Gesichtspunkt enthüllen sich dann die Fundamente, von denen eine wirkliche Grammatik ausgehen soll, und ebenso der weitere Progressionsmarsch, nach welchem wir durch dieses Mittel zum letzten Teil des Unterrichts, zur Verdeutlichung der Begriffe, hingeführt werden».

Die Sprache wird hier als das *vornehmste und wirksamste Mittel zur Verdeutlichung aller Gegenstände* ihrer Eigenschaften, Zustände und Relationen, und endlich als das *Mittel zur Verdeutlichung der Begriffe* hingestellt.

Unsere Auffassung wird endlich noch bestätigt durch die Art, wie Pestalozzi seinen Unterricht in der Form im einzelnen betrieb. Mit einer Konsequenz, welche für Pestalozzis sonst so schwankende Unterrichtspraxis sehr bemerkenswert ist, wird dabei das *Benennen* der Formen als ein Hauptmittel zu ihrer Verdeutlichung dem Ausmessen der Form an die Seite gestellt. So beschreibt Pestalozzi die Methode des Messens der Formen in den ersten Entwürfen seines ABC der Anschauung folgendermassen:

«59. Dieses ABC der Anschauung aber ist eine gleichförmige Abteilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen, und erfordert wesentlich eine genaue Kenntnis des Ursprungs derselben, der geraden Linie, in ihrer liegenden und stehenden Richtung.

Die Abteilungen des Vierecks durch diese letztern erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, sowie des Runds und aller Bögen, dessen Ganzes ich das ABC der Anschauung heisse.

60. Dieses wird dem Kinde auf folgende Weise beigebracht:

Man legt ihm die Beschaffenheit der geraden Linie, insofern sie unverbunden und für sich selbst besteht, in ihren vielseitigen Lagen nach verschiedenen willkürlichen Richtungen vor Augen und bringt ihm ihre vielseitigen Ansichten ohne Rücksicht auf ihre weitern Anwendungszwecke zum klaren Bewusstsein; dann fängt man an, die geraden Linien als horizontal, perpendikular und schräg, die schrägen zuerst als steigend und fallend, dann als rechts und links steigend und rechts und links fallend zu benennen. Dann gibt man ihnen zu den verschiedenen Ansichten der Parallelen die Namen derselben, als horizontal-perpendikular und schräge Parallellinien; dann bestimmt man ihnen die Namen der Hauptwinkel, die aus der Vereinigung dieser ihnen bewussten Linien entstanden dadurch, dass man sie als rechte, spitze und stumpfe Winkel benennt. Ebenso macht man sie die Urform aller Ausmessungsformen, das gleichseitige Viereck, das durch Vereinigung zweier Winkel entstanden und seine bestimmten Abteilungen in Halbe, Viertel und Sechstel usw., dann das Rund und seine Abweichungen in ihre sich länglich verengenden, verschiedenen Formen und ihre Teile kennen und benennen.»

Man sieht also, dass Pestalozzi Schritt für Schritt alles das *benennen* liess, was die Ausmessung dem Kinde im einzelnen klar machte. Die einzelnen Teile des Vierecks, die Winkel, das in das Viereck eingezeichnete «Rund» und dergleichen mehr werden *zugleich gemessen* und *benannt;* und noch einmal wiederholt Pestalozzi Seite 219: «Das beste Mittel, zu diesem Zweke zu gelangen (nämlich um die Verhältnisse des Vierecks kennen zu lernen), ist:

a) die Bemühung, das Kind die Verhältnisse dieser Ausmessungsformen kennen und benennen zu machen » usw.

Es geht aus diesen Stellen klar hervor, dass diejenigen Ausleger Pestalozzis, die ihm eine Gleichstellung der drei Elemente der Anschauung vorgeworfen haben, und die hierin eine Inkonsequenz gegen sein Anschauungsprinzip erblickten, Pestalozzis wirkliche Meinung nicht verstehen. Von einer *Koordination* der drei Anschauungselemente durch Pestalozzi kann *keine Rede* sein.

Vielfach wird hiermit noch eine andere fehlerhafte Auffassung von der Theorie der Anschauung bei Pestalozzi verbunden. Es könnte nämlich scheinen, als wenn Pestalozzi in dem Glauben gewesen wäre, dass die « übrigen Eigenschaften der Dinge » (ausser Form und Zahl) gewissermassen *mit den Worten zugleich dem Kinde gegeben würden.* In der Tat drückt sich Pestalozzi bisweilen so aus, als wenn er die Ansicht hätte, mit den Worten würden auch gewisse Wortbedeutungen gegeben. Wiget und Uphues scheinen das als Meinung Pestalozzis rechtfertigen zu wollen (vgl. Reins encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. V, Seite 330 ff.) Allein andrerseits ist sich Pestalozzi wohl bewusst, dass der Unterricht in den « übrigen Eigenschaften der Dinge », wir würden sagen: das Bekanntwerden des Kindes mit den Sinnesqualitäten, erst an die « Elemente » Form und Zahl *anzuschliessen* ist, also ist er keineswegs mit ihnen gegeben. Die entscheidende Stelle für diese Meinung Pestalozzis ist die folgende:

« 13. Die einzige Schwierigkeit, die mir bei der Anerkennung dieser Elementarpunkte noch auffiel, war die Frage: warum sind alle Beschaffenheiten der Dinge, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, nicht ebenso Elementarpunkte unsererer Erkenntnis, wie Zahl, Form und Namen? Aber ich fand bald: alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so

mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene (wozu noch das kommt, dass diese Eigenschaft uns gleich beim ersten Anblick so in die Augen fällt, dass wir verschiedene Gegenstände darnach unterscheiden können). Ich fand also zwischen Zahl, Form und Namen aller Dinge und ihren übrigen Beschaffenheiten einen wesentlichen und bestimmten Unterschied, dass ich keine andern Beschaffenheiten der Dinge als Elementarpunkte der menschlichen Erkenntnis ansehen konnte; hingegen fand ich ebenso bald bestimmt, dass alle übrigen Beschaffenheiten der Dinge, die durch unsere fünf Sinne erkannt werden, sich unmittelbar an diese Elementarpunkte der menschlichen Erkenntnis anschliessen lassen; dass foglich beim Unterricht der Kinder die Kenntnis aller übrigen Qualitäten der Gegenstände an die Vorkenntnis von Form, Zahl und Namen unmittelbar angekettet werden müsse. Ich sah jetzt, durch das Bewusstsein von der Einheit Form und Namen eines Gegenstandes wird meine Erkenntnis an ihm eine bestimmte Erkenntnis; durch allmähliche Erkenntnis aller seiner übrigen Eigenschaften wird sie in mir eine klare Erkenntnis; durch das Bewusstsein des Zusammenhangs aller seiner Kennzeichen wird sie eine deutliche Erkenntnis. »

Hier wird also unterschieden zwischen bestimmter, klarer und deutlicher Erkenntnis; das Bewusstsein der Zahl, Form und Namen der Dinge macht nur die erste dieser drei Stufen, die bestimmte Erkenntnis, aus. Hieran schliesst sich erst als besondere Stufe der Kenntnis die der Klarheit an. Sie wird dadurch gewonnen, dass zu jenen ersten Elementen Sinnesqualitäten hinzukommen. Und wenn wir nun beachten, dass das Wort, wie wir eben bewiesen haben, gerade die Aufgabe hat, diese übrigen Elemente zu bestimmten zu machen, so spielt also das Wort im Anschauungsunterricht die Rolle, diese zweite Stufe der Bestimmtheit unserer Anschauungserkenntnisse herbeizuführen. Indem die Sprache jene übrigen Eigenschaften der Dinge durch besondere Bezeichnungen uns zum

Bewusstsein bringt, wird die Stufe der Bestimmtheit der Erkenntnis erreicht.

* * *

Vom objektiv-gegenständlichen Standpunkt, d. h. von einer Analyse der (vermeintlichen) Eigenschaften der *Dinge* aus, ist Pestalozzi also zu den Elementen des Unterrichts, zu seiner Trias: Zahl, Form und Sprache, gelangt, obgleich er der Ansicht war, dass das Erkenntnisobjekt als etwas vom erkennenden Subjekte Erzeugtes betrachtet werden müsse. Infolgedessen hätte er folgerichtig vom Standpunkt des letztern aus den Stoff der Erkenntnis als Erscheinungsweisen der menschlichen Sinnestätigkeit auffassen sollen, um von hier aus zu Grundsätzen zu gelangen, nach welchen der Unterricht Kenntnisse von den Dingen zu vermitteln habe. Die Verwechslung dieser beiden Gesichtspunkte mag auch die Ursache der einseitigen Berücksichtigung des Gesichtssinnes und der Unterschätzung der Tätigkeit der übrigen Sinne für das Zustandekommen unserer Sinneswahrnehmung gewesen sein — eine Unterschätung, die wiederum nicht vereinbar ist mit der *Allgemeinheit* des Anschauungsbegriffs bei Pestalozzi, nach welcher die *gesamte* Sinneswahrnehmung des Menschen «Anschauung» ist. Sobald er aber der Frage näher tritt, wie von den Elementen aus ein geschulter Unterricht Kenntnisse zu vermitteln habe, wechselt er seinen Standpunkt und betrachtet diesen Vorgang unter dem psychologischen Gesichtspunkt.

Wie kommt nun von den Elementen aus eine gebildete Anschauung von den Dingen zustande? Der Weg dazu ist durch die «allgemeine Einrichtung unseres Geistes» gewiesen. «Jede Linie, jedes Mass, jedes Wort ist ein Resultat des Verstandes, das von gereiften Anschauungen erzeugt wird und als Mittel zur progressiven Verdeutlichung muss angesehen werden. Auch ist aller Unterricht in seinem Wesen nichts anderes als dieses (ein solches Mittel); seine Grundsätze

müssen daher von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden [1]). Diese glaubte er in dem *Fortschritt von verwirrten Anschauungen zu deutlichen Begriffen* gefunden zu haben. Ein solcher Fortschritt vollzieht sich aber um so leichter und sicherer, je bestimmter die sinnlichen Eindrücke von den Dingen sind. Da nun diese Bestimmtheit derselben von der Nähe des wahrzunehmenden Objektes abhängig ist, so muss der Unterricht stets darauf bedacht sein, die günstigsten Konstelllationen herbeizuführen; diese vorausgesetzt, kann das *Wesen* der Dinge sicherer von ihren «wandelbaren Beschaffenheiten» unterschieden werden. Dieser Zweck wird noch vollkommener erreicht «durch das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist», wodurch einer «gedankenlosen Vermischung der der Aussenseite der Gegenstände mit ihrem Wesen» [2]) vorgebeugt wird.

* * *

Eine *Kritik* des Pestalozzischen Anschauungsbegriffes vom Standpunkt der heutigen Psychologie und Pädagogik zu geben ist nicht schwierig. Man kann unbeschadet der unsterblichen Verdienste Pestalozzis sagen, dass die Zeit über seine Analyse der Anschauung hinweggeschritten ist.

Zunächst liegt eine Hauptschwäche der Pestalozzischen Analysen der Anschauung in der Angabe der «Elemente» derselben, Wort, Form und Zahl. Denn *erstens* sind mit Wort, Form und Zahl nicht *alle* Elemente der Anschauung wiedergegeben. *Zweitens* sind trotz des verdienstvollen Strebens Pestalozzis, auf das Elementare zu gehen, jene drei Bestandteile der Anschauung nicht elementar. Wort, Form und Zahl sind keineswegs einfache, nicht mehr analysierbare Elemente, sondern selbst wieder sehr komplizierte Bestandteile der Anschauung. *Drittens* ist mit dem «Wort» ein Bestand-

[1]) Ib. pag. 174.
[2]) Ib. pag. 170.

teil angegeben, der nicht zur Anschauung als solcher gehört. Diese drei Punkte mögen noch etwas näher ausgeführt werden: *Zu Nr. 1.* Wenn man im Sinne unserer heutigen Psychologie nicht mehr analysierbare Elemente in der Anschauung bezeichnen will, und wenn man ferner in Übereinstimmung mit Pestalozzi unter Anschauung die gesamten Sinneswahrnehmungen versteht, so muss als das Elementare derselben gerade die ganze Welt der Empfindungsqualitäten und Empfindungs-Intensitäten angegeben werden, welche Pestalozzi als unwesentliche Eigenschaften der Dinge von den Elementen der Anschauung ausscheidet. Was Pestalozzi hiebei irregeführt hat, ist leicht zu sehen: es ist die Vermischung des psychologischen Gesichtspunktes der Analyse der Anschauungsinhalte *als Bewusstseinsinhalte* mit einer Analyse der *Eigenschaften der Dinge.* Seiner *Absicht* nach will Pestalozzi psychologisch verfahren; dann hätte er zu einer Zergliederung der *Bewusstseinsinhalte* der Anschauung kommen müssen. Statt dessen verliert er sofort wieder den psychologischen Gesichtspunkt aus den Augen und fragt: Welche Eigenschaften sind an den *Dingen,* die konstanten und immer wiederkehrenden, die «physischen Allgemeinheiten» der Dinge oder «die höchsten Allgemeinheitsabstraktionen der Dinge», und nun gibt er als diese Wort, Form und Zahl an. Vom psychologischen Gesichtspunkt aus hätte Pestalozzi vielmehr dazu gelangen müssen, als das Elementare der Anschauung die nicht mehr analysierbaren Bewusstseinsinhalte anzusehen, also zunächst die Empfindungsqualitäten der verschiedenen Sinnesgebiete und ihre Intensitäten; daneben müssten dann genannt werden die räumliche und zeitliche Ordnung der Empfindungen, und allenfalls könnte darauf hingewiesen werden, dass mit den letzteren auch die numerischen Verhältnisse der Dinge gegeben werden, insofern als wir von einem Objekt oder Ereignis als einem räumlichen oder zeitlichen Ganzen und von der Anzahl räumlicher Teile der Objekte und zeitlicher Teile der Vorgänge sprechen können; denn die Zahl hat bei Pestalozzi eine doppelte Bedeutung:

einesteils ist sie die Einheit des Dinges selbst, andernteils, wie es in der Messkunst hervortritt, ist sie die Vielheit ihrer Teile und ihrer räumlichen Verhältnisse. Ebenso könnte sie natürlich bei anschaulichen Vorgängen und Tätigkeiten als die Vielheit der unterscheidbaren zeitlichen Momente oder der Teilvorgänge eines Vorganges oder Ereignisses und als die Vielheit der Wiederholung gleicher Teilvorgänge in Betracht kommen. Wir werden sehen, dass Fröbel in diesem Punkt viel richtiger gesehen hat als Pestalozzi.

Aber auch von dem gegenständlichen Gesichtspunkt aus, von welchem Pestalozzi die Zergliederung der Anschauungen im wesentlichen betreibt, wäre es nicht richtig, wenn er annimmt, dass Form, Zahl und Wort die einzigen konstanten und allgemeinen Eigenschaften der Dinge seien; dieselbe Beweisführung, mit der er begründet, dass Zahl, Form und Name elementare Punkte unserer Erkenntnis seien, lässt sich genau in dem gleichen Sinn von den Sinnesqualitäten durchführen. So äussert sich Pestalozzi bei der Begründung dieses Hauptpunktes folgendermassen:

(Ausgabe von *Mann*, Bd. III, pag. 191.) 13. «Die einzige Schwierigkeit, die mir bei der Anerkennung dieser drei Elementarpunkte noch auffiel, war die Frage: warum sind alle Beschaffenheiten der Dinge, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, nicht ebenso Elementarpunkte unserer Erkenntnis, wie Zahl, Form und Namen? Aber ich fand bald, alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene (wozu noch das kommt, dass diese Eigenschaft uns gleich beim ersten Anblick so in die Augen fällt, dass wir verschiedene Gegenstände danach unterscheiden können). Ich fand also zwischen Zahl, Form und Namen aller Dinge und ihrer übrigen Beschaffenheiten einen wesentlichen und bestimmten Unterschied, dass ich keine

andern Beschaffenheiten der Dinge als Elementarpunkte der menschlichen Erkenntnis ansehen konnte».

Es ist natürlich nicht richtig, dass alle Gegenstände Zahl, Form und Namen haben sollen, die übrigen Eigenschaften aber nicht «mit andern Gegenständen gemeinsam» haben. Ein *jeder* Gegenstand hat Sinnesqualitäten, jeder Gegenstand hat zum mindesten Farbe, Helligkeit und Tast- und Temperaturqualitäten, wenn auch jeder Gegenstand andere Sinnesqualitäten hat als jeder andere. In der Allgemeinheit des Vorkommens der Eigenschaften der Dinge, auf welche sich Pestalozzi beruft, stehen sich also die Sinnesqualitäten (mit Ausnahme vielleicht der Geruchs- und Geschmacksqualitäten) völlig gleich mit Form und Zahl. Wir werden sehen, dass Fröbel in diesem Punkte wiederum richtiger geurteilt hat.

Zu Nr. 2. So anerkennenswert das Bestreben Pestalozzis war, auf das Elementare in der Anschauung zu gehen, und so sehr gerade die heutige Psychologie den Fortschritt Pestalozzis anerkennen muss, der in diesem Punkt lag, so wird dieses Bestreben doch von ihm in ganz verfehlter Weise ausgeführt. Denn einerseits verwechselte er das «Allgemeine», d. h. die immer wiederkehrenden Eigenschaften der Dinge mit dem Elementaren in unserer Erkenntnis. Beides deckt sich natürlich nicht. Das Elementare der Erkenntnis entsteht unter einem ganz andern Gesichtspunkt der Betrachtung als das Allgemeine. Die Elemente der Erkenntnis brauchen nicht als allgemeine Eigenschaften der Dinge wiederzukehren, und die allgemeinen Eigenschaften der Dinge brauchen keine psychischen Elemente zu sein. Ferner aber sind die von Pestalozzi angegebenen Elemente der Anschauung überhaupt *in keinem Sinne* elementar, sondern sie sind äusserst komplizierte Grössen. Die Form ist ein komplizierter, räumlicher Eindruck, welcher sich aus den Elementen des Flächenhaften, der Tiefe und der Konturen zusammensetzt. Die Zahl ist eine mehr oder weniger komplizierte Zusammenfassung von Einzelheiten; die Einheit eines Dinges ist ebenfalls ein zusammen-

gesetzter Eindruck, da sie ein Mannigfaltiges voraussetzt; Einheit gibt es nur als Einheit eines Mannigfaltigen; der Name ist vollends eine sehr komplizierte Grösse, der sich aus lautlichen, motorischen und Tastelementen, und ausserdem aus sogenannten Bedeutungselementen zusammensetzt. In psychologischem Sinne sind also die Pestalozzischen Elemente der Anschauung überhaupt keine Elemente, sie sind nichts Elementares. Ebenso lässt sich zeigen, dass sie in logischem Sinne nicht elementar sind; der Name und die Benennung kann zurückgeführt werden auf den allgemeinern und mehr elementaren Prozess der Bezeichnung überhaupt; Bezeichnung kann aber auch mit Gebärden ausgeführt werden. Unser Benennen ist nur eine spezielle Art des Bezeichnens überhaupt. Das Zählen ist ein Spezialfall unserer Auffassung der numerischen Verhältnisse der Dinge und somit ebenfalls nichts logisch Elementares, sondern erst eine abgeleitete, komplizierte, spezielle Tätigkeit: und dasselbe gilt natürlich von dem Erkennen der Form. Es ist eine spezielle Betätigung unseres räumlichen Erkennens überhaupt.

Was Pestalozzi in Wirklichkeit aufzählt, das sind drei Hauptklassen oder drei Hauptfälle von komplizierten Vorgängen, die bei unserer Anschauung und den reproduzierenden Prozessen, welche alle Anschauungen begleiten, stattzufinden pflegen. In dem Sinne einer solchen Angabe von *Klassen komplizierter Vorgänge* in der Anschauung hat Pestalozzi allerdings drei besonders wichtige Prozesse der Anschauung und der sie begleitenden Reproduktion angegeben. Denn bei allem Anschauen erkennen wir Form, fassen wir die Zahlenverhältnisse der anschaulichen Dinge auf, und vielfach pflegen wir auch das Anschauen mit dem Reproduzieren eines Namens zu begleiten.

Zu Nr. 3. Zu dem dritten Punkt können wir uns sehr kurz fassen. Nur eine vollkommen scholastische Auffassung des Anschauungsvorgangs kann das Benennen und in diesem Sinne das Wort als einen Bestandteil oder gar als ein «Ele-

ment» der Anschauung selbst auffassen. Wenn wir die Anschauung als Sinneswahrnehmung auffassen, so gehört streng genommen die Benennung überhaupt nicht in die Anschauung hinein. Nur in dem Sinne kann allenfalls das Benennen mit zur Anschauung gerechnet werden, dass sich mit ihr apperzipierende Prozesse und ein Reproduzieren von Namen und Bezeichnungen zu verbinden pflegt. So wichtig nun auch für die Entwicklung eines *bestimmten* Wahrnehmens und Vorstellens das Benennen der Dinge und ihrer Eigenschaften sein mag, so ist es doch immer unkorrekt, dieses Benennen zur Anschauung selbst zu rechnen, und es ist von dieser als ein besonderer Vorgang abzutrennen. Auch in diesem Punkte hat freilich Pestalozzi etwas Richtiges geahnt; er erkennt die ausserordentlich grosse Bedeutung, welche die Sprache, die Bezeichnung und die Benennung der Eigenschaften und Zustände der Dinge für die Bestimmtheit unserer Erkenntnis und für die Sicherheit des Behaltens der aufgefassten Eindrücke besitzt, und er sieht ferner, dass in den meisten Fällen mit dem Erkennen und Wiedererkennen, dem Beobachten und Analysieren der Dinge auch ein Benennen derselben verbunden ist. Aber damit, dass die Bezeichnung der Eigenschaften ihre Auffassung, ihre Unterscheidung, ihre Zergliederung und die Einprägung ins Gedächtnis erleichtert, wird sie doch nichts *mehr* als ein *unterstützender Vorgang*, der begrifflich und logisch, durchaus von Anschauung und Wahrnehmung zu trennen ist. Es ist eine vollkommen scholastische Deutung der Wahrnehmung, wenn Wiget und mit ihm übereinstimmend Uphues das Wort in eine direktere Beziehung zur Gewinnung von Wahrnehmungsinhalten setzen möchte als in diesem Sinne eines bloss unterstützenden Vorganges. (Vgl. Reins Encycl. Bd. V.)

Ein ähnliches Bedenken wie gegen das Wort kann gegen die Zahl als Element der Anschauung erhoben werden. Allerdings erfassen wir mit der Anschauung auch diejenigen Verhältnisse eines Dinges, welche uns das *Material* zu den Be-

griffen der Einheit und zu den numerischen Verhältnissen der Dinge geben. Aber beides, das Auffassen der Einheit und der numerischen Verhältnisse ist nicht mehr Sache der reinen Anschauung als solcher, dass das eine Ding numerische Verhältnisse hat, und welche es hat, erfassen wir nicht durch reine Anschauung, sondern wir müssen das vermittelst der Angabe der Zahlverhältnisse konstatieren; Zahlen aber sind Begriffe, und Zahloperationen sind lògische Operationen, dass das eine Ding sich als Ganzes von dem Hintergrund erhebt und sich auf diesem bewegt, können wir allerdings «anschauen», aber nicht, dass es zugleich im strengen Sinn des Wortes eine Einheit ist: mag man den Begriff der Einheit auffassen wie man will, ob als mechanische oder als organische oder als Zweckeinheit, immer wird die Einheit in den mannigfaltigen Details oder Eigenschaften oder Tätigkeiten nicht mit der blossen Anschauung erfasst, sondern mit dem begrifflichen Denken erkannt.

Zusammenfassend kann man sagen, in Pestalozzis Analyse der Anschauung ist anerkennenswert:

1. Sein Bestreben, die Anschauungen überhaupt genauer zu analysieren;

2. Sein Bestreben, dabei auf das Elementare zu gehen.

Hiedurch wird Pestalozzi ein Vorläufer unserer heutigen Psychologie der Anschauung, mit der er auch durch sein rein empirisches Verfahren, das vielfach geradezu ein Experimentieren ist, in dem Geiste der Forschung übereinstimmt, aber andererseits gelangt Pestalozzi nicht bis zu dem wirklich Elementaren der Anschauung. Ferner gibt er Bestandteile der Anschauung an, welche nicht zu ihr gehören; sodann ist das, was er als Gehalt der Anschauung ansieht, unvollständig; endlich verwechselt er beständig die psychologische Analyse der Anschauung als Bewusstseinsinhalt und die logische Analyse der Merkmale und Eigenschaften der anschaulichen Dinge.

Fröbel.

In Fröbels Behandlung des Anschauungsunterrichts liegt ein mehrfacher Fortschritt über Pestalozzi hinaus. Wir wissen, dass Fröbel Pestalozzi wiederholt in Yverdon besucht hat, und er knüpfte mit Bewusstsein an seine Methode an. Allerdings liegt der Fortschritt nicht in der theoretisch-methodischen Seite seiner Erforschung des Wesens der Anschauung, vielmehr hat Fröbel eine systematische Analyse der Anschauung in psychologischem Sinne noch weniger erstrebt als Pestalozzi. Man muss aus seinen praktischen Vorschlägen für die Organisation des Anschauungsunterrichts die diesem zu grunde liegenden theoretischen Anschauungen herausschälen.

Was wir bei Pestalozzi vermissten: die klare Scheidung der psychologischen Analyse von der Angabe der Eigenschaften anschaulicher Objekte, das wird bei Fröbel infolgedessen noch mehr zu vermissen sein, und dazu kommt, dass bei Fröbel sich in die psychologische Betrachtung beständig metaphysische und spekulative Überlegungen im Sinne der spekulativen Philosophie seiner Zeit einmischen. Fröbel hatte in Jena studiert und wurde dort von Fichte beeinflusst. Infolgedessen lassen sich gewisse Hauptbegriffe der Fichteschen Spekulation, wie insbesondere die Idee des schöpferischen «Ich» und die Wertschätzung des freien Willens in der menschlichen Persönlichkeit und anderes mehr bei ihm wiederfinden. Trotzdem hat Fröbel vom praktisch-pädagogischen Gesichtspunkt aus den wirklichen Inhalt unserer Anschauungen vielfach richtiger gesehen und ihn vollständiger bestimmt als Pestalozzi. Die Pestalozzischen Elemente der Anschauung, Wort, Form und Zahl, kehren auch bei Fröbel wieder; so werden z. B. unter den mehr «schulischen Bildungsmitteln» geradezu aufgezählt: Zahlenkunde, Formenkunde und Sprachübungen, daneben auch Lesen und Schreiben als die Fortsetzung der ersteren. — Hierin wandelt er ganz die Wege Pestalozzis, dagegen weiss er mehr als Pestalozzi den Wert der *Empfindungsqualitäten*

in dem Anschauungsunterricht zu schätzen, insbesondere fügt er zur Form und Zahl hinzu die Sinnesqualitäten der Farbe und Helligkeit, und das ganze Gebiet der Tast- und Bewegungsempfindungen (das, was wir heutzutage wohl als Muskel-, Sehnen- und Gelenkempfindungen oder kinästhetische Empfindungen bezeichnen) hat Fröbels Aufmerksamkeit auf sich gezogen, und er hat zuerst die grosse Bedeutung des Nachtastens und Herstellens von Formen für die Entwicklung des Formsinns beim Kinde erkannt. Schon sein allgemeiner pädagogischer Grundsatz: Was das Kind anschaut, das soll es auch mit den Händen machen, verrät eine ganz andere Auffassung der Anschauung, als sie bei Pestalozzi vorliegt. Bei Fröbel kommen die *aktiven Elemente* im Anschauen die nicht nur spontane, sondern schöpferische Natur des Ich bei der Bildung seiner Anschauungen, ferner das Herstellen und das Produzieren anschaulicher Objekte, die Hervorbringung ihrer Eigenschaften, wie der Farben und Tastqualitäten, und die Bedeutung aller dieser aktiven Prozesse für die Ausbildung *bestimmter* Anschauungen zum erstenmal zu ihrer vollen Würdigung. Anschauen ist anschauliches Schaffen und anschauliches Herstellen, infolgedessen beginnt mit Fröbel auch zuerst die Wertschätzung der apperzeptiven Prozesse in der Anschauung, von denen Pestalozzi nur eine sehr unbestimmte Vorstellung hat. Ferner liegt auch darin ein neuer Zug der pädagogischen Anschauungslehre Fröbels, dass er überall die *körperliche* Seite der Erziehung und des Unterrichts vor Augen hat. Der erzogene Mensch muss *geistig und körperlich* erzogen sein. Die Bildung zur Anschauung wird, wie alles andere, nach ihrer körperlichen und geistigen Seite betrieben. Endlich liegt ein neues Moment bei Fröbel auch darin, dass er die *Entwicklungsstufen der Kindheit* schärfer berücksichtigt als Pestalozzi, indem er sie, allerdings in einer sehr spekulativen Weise, mit den Entwicklungsstufen der Menschheit in Parallele bringt. (Auch bei Pestalozzi klingt dieser Gedanke wiederholt an, wird aber nicht gerade als

Quelle neuer pädagogischer Erkenntnisse benützt.) Die individuelle Begabung Fröbels, insbesondere seine Vorliebe für Mathematik, musste ihn ferner auf eine andere Art der Behandlung des Anschauungsunterrichts führen als Pestalozzi, er versucht, wie wir sogleich genauer sehen werden, einen Teil der Elemente der Anschauung physikalisch und mathematisch abzuleiten.

Man sieht schon aus diesen Andeutungen, dass es ganz *andere Fundamente* sind, auf denen Fröbels Anschauungsbegriff beruht, als diejenigen, welche von Pestalozzi gegeben wurden. Aber trotz der spekulativen Grundlage seines Erziehungssystems sind Fröbels Ansichten über den Anschauungsbegriff und Anschauungserziehung nirgends in rechten Zusammenhang gebracht. Sie lösen sich auf in zahllose, pädagogisch höcht wertvolle praktische Vorschläge über einzelne Anschauungssysteme, welche an die spekulativen Grundgedanken zum Teil nur sehr locker und künstlich anknüpfen; es fehlt an einer einheitlichen Grundlegung dieses Anschauungsunterrichts und an einer einheitlichen theoretischen Behandlung des Anschauungsprinzips. Es ist deshalb schwierig, Fröbels Anschauungslehren in den allgemeinen Entwicklungsgang des Anschauungsprinzips einzureihen. Wir begnügen uns daher einerseits, *die allgemeine Grundlage* der Fröbelschen Anschauungslehre anzudeuten, andrerseits einige seiner wichtigsten *Unterschiede* von Pestalozzi genauer auszuführen.

Während bei Pestalozzi der Gedanke der *Methode* und der methodischen Begründung und Ausbildung des Unterrichts alles beherrscht, tritt dieser Gesichtspunkt bei Fröbel zurück hinter viel allgemeineren moralischen und spekulativen Ideen über das Ziel des Unterrichts und der Erziehung. Es ist der unmethodische Geist der Fichteschen und Schellingschen Spekulation, der dem methodischen Aufbau der Fröbelschen Didaktik hinderlich war.

Das Ziel der Erziehung bestimmt Fröbel wiederholt in demselben ethischen und spekulativen Sinne. Es ist die *Voll-*

kommenheit des Menschen nach *Körper* und *Geist*. Hierbei schwebte ihm der biblische Ausspruch vor: «Darum sollt Ihr vollkommen sein, wie Euer Vater im Himmel vollkommen ist.» «Wir sollen als geistig-körperliche Wesen denkend, bewusst, vernünftig (vernehmend, das ist mit Selbstwissen fühlend und empfindend) und so besonnen handelnde Menschen werden: wir sollen zuerst trachten nach Ausbildung unserer Kraft, unseres Geistes als einer von Gott empfangenen, nach Darstellung des Göttlichen im Leben, wissend, dass darnach alles Irdische sein Recht und seine Befriedigung erhält. Wir sollen zunehmen an Weisheit und Verstand bei Gott und den Menschen, in menschlichen und göttlichen Dingen; wir sollen wissen, dass wir sind und sein sollen in dem, was unsers Vaters ist; wir sollen wissen, dass wir und alle Dinge der irdischen Erscheinung in dem irdischen Dasein ein Tempel des lebendigen Gottes sind; wir sollen wissen, dass wir vollkommen sein sollen, wie unser Vater im Himmel und diesem Wissen gemäss und getreu sollen wir handeln und wirken. Dahin soll uns die Schule führen, darum soll Schule und Unterricht sein, darum sollen sie diesem Zwecke gemäss beschaffen sein.» (Fröbel, Menschen-Erziehung; herausg. von Seidel, pag. 85). Ein Pädagoge, der mit einer so allgemeinen Bestimmung des Erziehungs- und Unterrichtsziels arbeitet, wäre nicht geeignet, spezielle elementare pädagogische Ziele aufzustellen. Das Ziel des Unterrichts, das Fröbel speziell für die Entwicklungsstufe der Knaben ableitete, wird daher ebenfalls sehr allgemein dahin formuliert: der Unterricht hat den Knaben einzuführen in die Erkenntnis Gottes durch die Religionslehre. Neben der Erkenntnis Gottes soll der Knabe erlangen Erkenntnis seiner selbst und der Natur; die erstere erweitert er hauptsächlich durch Menschenkunde und Menschenbeobachtung; die letztere durch die Betrachtung der Natur. Die Natur und Menschenkenntnis wird nun damit in einen sehr engen Zusammenhang gebracht. «Natur und Mensch», so sagt Fröbel, «haben ihren Grund in einem und demselben

ewigen Sein, und ihre Entwicklung findet statt nach ganz gleichem Gesetz, nur in verschiedenen Steigerungsstufen. (a. a. O. pag. 102).

Indem nun die Natur eine Offenbarung Gottes ist, indem sie von den gleichen Gründen getragen wird wie der Mensch, und indem sie wie jedes andere «Werk» die Natur seines Schöpfers zum Ausdruck bringt, ist die Natur einer zweifachen Erklärung zugänglich, einer «*innern*» religiösen und metaphysischen, welche die *Naturkräfte als Gottes Wirken* deutet, und welche die *Natur in ihrer Gesamtheit* als ein *Werk Gottes* auffasst, und einer «*äussern*» Betrachtung, die sich auf die Naturdinge als *getrennte Einzelheiten* richtet. Die *äussere Betrachtung* verzichtet darauf, den allgemeinen Zusammenhang der Naturdinge herzustellen. Demgemäss stellt sich der äussern Betrachtung die Natur dar als «eine Mannigfaltigkeit unter und in sich geschiedener getrennter Einzelheiten, ohne bestimmten, innerlichen lebendigen Zusammenhang, als Einzelheiten, von denen jede ihre eigentümliche Form, jede ihren eigentümlichen Entwicklungsgang, ihre eigentümliche in sich abgeschlossene Betrachtung und Zweck hat.» *Diese äussere Naturbetrachtung*, welche das *Einzelne für sich in seiner Eigentümlichkeit* zu erfassen sucht, hält Fröbel für das *Wesen der gewöhnlich sogenannten «Anschauung»*. Die Anschauung im engern Sinn betrachtet also die Dinge der Natur in ihren Vereinzelungen, um die Eigentümlichkeit dieses einzelnen Dinges zu verstehen. Wenn nun diese Anschauung der Einzeldinge in der Natur ihre Arbeit beginnt, so erfasst sie die Dinge nicht als Erzeugnisse des ewigen Seins und Wesens, sondern als «Erzeugnisse wirkender Kräfte», das heisst etwa in unsrer Ausdrucksweise: Die Anschauung im engern Sinn ist die physikalische Betrachtung der Dinge, während die innere Naturbetrachtung eine religiöse symbolische und spiritualistische Deutung der Natur ist. Die Kraft wirkt nun aber, wie Fröbel sagt, immer an einem Stoff. Kraft und Stoff machen zusammen die Form und die Gestalt

der Dinge. Die Formen und Gestalten der Dinge müssen also von der äussern Anschauung als *aus Kräften hervorgehend* aufgefasst werden, aus Kräften, die *an einem Stoffe* wirken (a. a. O. pag. 106/7). Stoff und Kraft bedingen sich aber gegenseitig, « sie sind in sich unzertrenntes Eins », « keines kann ohne das andere sein ».

Aus diesem spekulativen Grundgedanken leitet nun Fröbel die einfachen Grundformen ab, mit denen die Anschauung zu tun hat. Zuerst die *Kugel,* als diejenige Form, in der sich die Kraft nach allen Richtungen allseitig frei und ungehindert darstellen kann, und die er deshalb für « die allgemeinste erste und allgemeinste letzte Naturform » hält; sodann die *kristallinischen Körper,* in welchen die Kraft « einseitig nach gewissen Richtungen hin » wirkt, endich die « *Lebegestalten* », welche durch beständig sich verändernde « wallende und wogende » Kräfte bedingt sind, durch die Kraft, welche nicht immer in einer bestimmten Richtung wirkt, sondern welche ein « abwechselndes Hervor- und Zurückstreben » zeigt (a. a. O. pag. 122 ff.).

Man sieht also, wie Fröbel durch eine völlig andersartige Betrachtung zu seinen Grundformen gelangt als Pestalozzi. Bei Pestalozzi ist es der *rein pädagogische* Gedanke, um der *Einfachheit des Unterrichts willen* die elementaren Formen und Formbestandteile an einem Körper (dem Viereck) zu entwickeln, bei Fröbel hingegen führt eine *mathematische* und *physikalische* Überlegung zu der Aufstellung der Grundformen.

Die kristallinischen Körper werden dann wiederum nach einer einheitlichen Betrachtungsweise entwickelt, als der Würfel, der Achtflächner, der Vierflächner usw.

Der Grund, weshalb über diese Formen unterricht werden soll, ist ebenfalls ein rein spekulativ-philosophischer. Es soll nämlich nach der Ansicht Fröbels der Entwicklungsstufe des Knaben entsprechen, dass der Geist des Knaben die Aussenwelt in der oben erwähnten zweifachen Weise betrachtet, der innern und äussern Anschauung.

Neben dieser spekulativen Begründung der Anschauungslehre geht dann aber bei Fröbel eine *zweite, rein pädagogische* einher, indem er die Objekte des Anschauungsunterrichts zugleich unter der Rubrik der *Bildungsmittel* behandelt. Hierbei tritt jener Grundsatz der «aktiven Betätigung des Kindes» in der Welt der Anschauungsobjekte hervor. Das wird durch die allgemeine Überlegung eingeleitet: «Nur das achtet der Mensch, was er nicht allein seinem Werte, seiner Bedeutung, seinem Gebrauche nach kennt, sondern was er besonders auch anwenden und gebrauchen kann.»

«Man glaube nicht, dass der Mensch, besonders der Knabe, seinen Körper kennt, weil er so nahe ist, noch weniger auch seine Glieder schon dadurch gebrauchen könne, weil sie eins mit seinem Körper sind usw.» (a. a. O. pag. 176.)

Es ist wohl der Einfluss von Pestalozzis «Buch der Mütter», in welchem das Kind mit seinem Körper bekannt gemacht wurde, der darin hervortritt, dass Fröbel diesen allgemeinen Grundsatz zuerst anwendet auf die Kenntnis, die das Kind vom eigenen Körper erlangen soll. An dieses schliesst sich dann die Natur und Aussenweltbetrachtung an. Was das kleine Kind ohne Ordnung und innern Zusammenhang kennen lernte, die einzelnen Dinge und ihre räumlichen Verhältnisse, das soll jetzt während der Schulzeit in geordneten Zusammenhang gebracht werden. Die Methode, die er dabei einschlägt, erscheint fast als eine Verbindung des Pestalozzischen Formunterrichts und des von Pestalozzi sehr betonten Benennens und Bezeichnens. Ohne weiteres setzt Fröbel voraus, dass die Dinge der Aussenwelt am besten aus ihren örtlichen und räumlichen Verhältnissen heraus erkannt werden. «Was früher, in dem Kindeszeitraum, in dieser Beziehung einzeln und allein stehend geschah und so in und unter sich ohne besondern Zusammenhang war, geschieht jetzt geordnet und möglichst im innern, notwendigen Zusammenhang, dem Entwicklungsgang des Menschen auf dieser Stufe selbst angemessen, und sich so bald wieder verzweigend, teilend, wie immer das

Besondere und Einzelne aus dem Allgemeinen und Ganzen hervorgeht.

Die Erkenntnis jedes Dinges, des Wesens, der Bestimmung und der Eigenschaften desselben geht überall am bestimmtesten und klarsten aus den örtlichen Beziehungen und gegenständlichen Verhältnissen, in welchen die Sachen selbst stehen, hervor, spricht sich am lautesten und reinsten daraus aus. Daher führt es notwendig für den Knaben und Schüler die klarste Einsicht in das Wesen der Gegenstände, der Natur und der Aussenwelt überhaupt herbei, wenn *die Dinge in dem ihnen natürlichen Zusammenhang*, in welchem sie sich eben befinden, demselben vorgeführt und von demselben erkannt werden. Weiter sind nun auch natürlich die Beziehungen und Verhältnisse der Gegenstände und deren Bedeutung da dem Knaben am deutlichsten und klarsten, wo er sich von ihnen und ihren Wirkungen am eindringlichsten und beständigsten umgeben sieht, wo vielleicht der Grund ihres Daseins in ihm selbst liegt, wenigstens von ihm ausgeht und sich auf ihn bezieht. Dieses sind die Gegenstände der nächsten und nahen Umgebung, die Gegenstände der Stube, des Hauses, Gartens, Gehöftes, Dorfes, Stadt, Wiese, Feld, Wald, Flur. Von der Stube, der nächsten Umgebung, gehen daher diese geordneten und ordnenden Natur- und Aussenwelt-Betrachtungen aus, gehen vom Nähern, Bekanntern zum Fernern, Unbekanntern über und treten nun wegen dieses Ordnens, Zusammenfassens und Teilens als wirklicher Schulgegenstand auf.» (a. a. O. pag. 178.)

Hiermit verbindet sich aber auch der andere Gedanke, die Betonung der Wichtigkeit der unmittelbaren und täglichen Umgebung des Kindes für die Ausbildung seiner ersten Anschauung. Sie bietet das leicht verständlichste und jederzeit zugänglichste Anschauungsmaterial. Die Kenntnis der Umgebung kann daher auch am leichtesten in die Kenntnis der Eigenschaften und der Beziehung der Dinge zu einander einführen. Daher ist Fröbel der Ansicht, dass «die klarste Ein-

sicht in das Wesen der Gegenstände der Natur und Aussenwelt herbeigeführt wird,» wenn die Dinge in den innern, natürlichen Zusammenhang zurückgeführt werden. Infolgedessen beschreibt Fröbel nun seinen Lehrgang in dem ersten Anschauungsunterricht folgendermassen:

«Der *Lehrgang* selbst ist folgender: Der Unterricht beginnt wieder mit dem schon früher als notwendig erkannten Hindeuten und Hinweisen auf den Gegenstand selbst. Also z. B. auf den Tisch deutend: «Was ist das?» — Auf den Stuhl deutend: «Was ist das?» — usw.

Nun die zusammenfassende Frage: «Was siehst du, oder seht Ihr hier in der Stube?» — «den Tisch, den Stuhl, die Bank, das Fenster, die Tür, den Blumentopf, das Gemälde usf.»

Der Lehrer schreibt sich die Gegenstände, welche ein einzelner oder mehrere nennen, auf eine Schiefertafel auf und spricht sie dann zusammen gemeinsam mit den Schülern durch. Weiter fragt der Lehrer:

«Stehen Tisch und Stuhl in demselben Verhältnis, in derselben Beziehung zur Stube wie Fenster und Tür?»

«Ja!» — «Nein!»

«Warum Ja?» — «Warum Nein?» —

«Was sind nun Fenster und Tür in Beziehung auf die Stube?» —

«*Teile* der Stube!»

«Nenne mir alles, was du als Teile der Stube erkennst!» etc.

Das gemeinsame Durchsprechen aller Schüler zugleich und nach dem Vorsprechen ist als Übung des Auffassens, Anschauens, des Bezeichnens und der Sprachfertigkeit höchst wichtig (a. a. O. pag. 179 ff).

Auch hier geht Fröbel wieder über Pestalozzi hinaus, indem er an diese Aussenweltbetrachtung, welche der unmittelbaren Umgebung des Kindes gilt, alles was, an diese überhaupt angelehnt werden kann, anschliesst, auch die Kenntnis der Sinnesqualitäten, aber ebenso auch die Bedeutung der Objekte, ihre Umgebung, ihren Zweck, ihren Nutzen, ihre

soziale und ethische Bedeutung usf., kurz, es wird an die Kenntnis der Umgebung des Kindes ein umfassender, auf alle Beziehungen der Umgebung sich erstreckender Sachunterricht angeschlossen.

Ebenso werden aber an den Anschauungsunterricht angeschlossen Singübungen, die Vervollkommnung der Aussprache und die eigentlichen Sprechübungen, die Einführung in das Verständnis einfacher Gedichte, Grammatik, Orthographie und dergleichen mehr. An denselben Ausgangspunkt werden angeknüpft die ersten Handfertigkeiten, welche das Kind erlernt. Die *Bedeutung des Darstellens* und des Bildens, der aktiven Herstellung dessen, was das Kind anschaut, ist für Fröbel eine *viel grössere* als etwa die, eine *blosse Handfertigkeit* zu vermitteln. Er stellt vielmehr den *allgemeinen Grundsatz* auf: «Auch lehrt die Erfahrung und die Geschichte, dass die für echtes Menschenwohl am meisten förderlich gewesenen Menschen dies bei weitem mehr durch das geworden sind, was sie aus sich selbst dargestellt, als durch das, was sie in sich aufgenommen haben.» Ferner betont er, «dass der *Gebrauch* die Kräfte nicht allein weckt, sondern sie ganz besonders auch erhöht und steigert» (a. a. O. pag. 212). Charakteristisch ist auch hier die mehr spekulative alspsychologische Begründung des Satzes. Um dieses Prinzipes willen führte Fröbel dann die Baukästen, die Stäbchen usw., kurz alle diejenigen Darstellungsmittel ein, welche erst später das Wesentliche der Fröbelschen Methodik ausgemacht haben. In diesem Zusammenhang würdigt dann Fröbel — auch darin über Pestalozzi hinausgehend — zum ersten Male das Wesen der Farbe als Element der Anschauung. Die Einführung der Farbenkenntnis und der Farbendarstellung in den Anschauungsunterricht ist ihm so wichtig, dass er dabei die Gründe förmlich anhäuft, um ihre Bedeutung zu beweisen. Er führt pädagogische, psychologische und wiederum religiös-spekulative Gründe dafür ins Feld.

Die pädagogische Überlegung ist in dem Satze enthalten: «Dass es Kindern, besonders dem beginnenden Knaben, Bedürfnis ist, über Farben und Farbenverhältnisse klar zu werden, sie sich zum Bewusstsein und zur Einsicht zu bringen, sich zu diesem Ende besonders mit färbenden Stoffen, mit Farben zu beschäftigen, wird jeder zugestehen, dem das Leben der Knaben, in welchem Stande es auch sei, nicht ganz fremd ist; er wird zugeben, dass das Leben und Schaffen mit Farben ganz in das und zu dem früheren Knabenalter gehört, wenn auch bei den verschiedenen einzelnen in verschiedenem Grade. Kann es auch anders sein? — Schon der allgemeine Grund aller Regsamkeit im Kinde, nur zunächst seine Kräfte und Anlagen, seine Fähigkeiten, das heisst, die Gesamtheit des Lebens, welches es in sich verspürt, in jeder nur möglichen Einzelheit und Form zu entwickeln, jede zu üben und zu gebrauchen, fordert dazu auf» (a. a. O. pag. 230).

Daran schliesst sich dann eine etwas wunderliche spekulative Begründung, welche aber mit psychologischen Argumenten untermischt ist:

«Hiezu kommt aber noch der zweite, für die innere geistige Entwicklung an sich, ohne eine bestimmte Richtung derselben nachweisen zu können, gewiss wichtigere Grund: werden nicht alle Farben, sei es mehr oder minder, durch den Einfluss der überall verbreiteten Lichttätigkeit bestimmt? Also Farbe und Licht im innigsten Zusammenhange; und ist nicht wieder Farbe und Licht mit Lebenstätigkeit, Lebenserhöhung und Lebensveränderung in innigster Verknüpfung? Also Licht und Leben, sei es zunächst auch nur irdisches Licht, zeigt es nicht zum himmlischen hin, in welchem es nur sein Dasein und Bestehen hat? usw. Diese vom Knaben bemerkt oder nicht bemerkt geahnte hohe Bedeutung der Farbe (wie nach einer andern Seite der Betrachtung hin auch der Form in der Natur), gleichsam als eine Gestaltung und Verkörperung des irdischen, des Sonnenlichtes, als sichtbare Darlegung dessen Wesens, diese Ahnung nun, so durch die

Farben (durch das Eindringen in das und durch das Aneignen des Wesens der Farben) in das Wesen des irdischen, des Sonnenlichtes einzudringen, dieses gleichsam dadurch einzusaugen — mag nun wohl die eigentlichste, innerste, dem Knaben selbst nicht bewusste Triebfeder des Sichsogernbeschäftigens mit den Farben in dem Knabenalter sein; ja es darf dieses mit Bestimmtheit als Knabenerfahrung ausgesprochen werden» (a. a. O. pag. 230 ff.).

Auch das Spielen und Erzählen hat für Fröbel die gleiche Bedeutung: das produktive, das schöpferische Element der anschauenden Tätigkeit des Menschen soll darin zum Ausdruck kommen.

Es ist unzweifelhaft der Einfluss der Lehre Fichtes vom produktiv-schöpferischen «Ich» und die Betonung des freien Willens, welche Fröbel auf die Bedeutung der spontanen Betätigung der kindlichen Kräfte im Anschauungsunterricht aufmerksam gemacht hat. Wir sollen das Kind in erster Linie zum handelnden Wesen erziehen. Die *Willensbildung* tritt bei Fröbel in den Vordergrund und sie wird in eigenartiger Weise *mit der anschaulichen Bildung verknüpft.*

Zusammenfassend kann man sagen, dass in Fröbels Anschauungslehre folgende neuen Momente im Vergleich mit Pestalozzi hervortreten:

1. Es werden neben den Form- und Zahlenverhältnissen und der Wertschätzung der Sprache und des Benennens anschaulicher Objekte gewisse *Empfindungsqualitäten* in ihrer vollen Bedeutung erkannt, insbesondere die Farbe und die Tast- und die Bewegungsempfindungen;

2. in der *Begründung des Anschauungsunterrichts* wird vor allem das *aktive Element* in unserem Anschauen, das Hervorbringen anschaulicher Objekte und seine Bedeutung für eine gründliche Erkenntnis und Aneignung der Eigenschaften der anschaulichen Objekte betont. Damit bahnt sich

3. auch das Verständnis der *apperzeptiven Faktoren* in der Wahrnehmung und Anschauung an, die wir erst bei Herbart bestimmter hervortreten sehen.

Herbart.

Herbart hat in seinen verschiedenen Darstellungen der Pädagogik auf den Anschauungsunterricht keine besondere Sorgfalt verwendet (Allgemeine Pädagogik und Umriss pädagogischer Vorlesungen). Originelle Angaben über den Anschauungsunterricht liegen nur in seinen Jugendschriften vor:

1. Über Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1802.

2. Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung als ein Zyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten, wissenschaftlich entwickelt, 2. Ausgabe 1804.

Schon in der erstgenannten Schrift bezeichnet er als die bedeutendste Idee in Pestalozzis Lehrgang, dass er den Anschauungsunterricht so zu vereinfachen gesucht habe, dass er «auch in der niedrigsten Dorfschule die *erste, vorderste* Stelle unter allem Unterricht einnehmen kann», ferner «dass er in die verwirrende Fülle der Formen, für die der kindliche Geist gestellt wird», Ordnung bringen wolle, indem er das Kind mit den *Grundformen* und ihren *Elementen* bekannt machte. Er bemerkt jedoch schon hier, dass er es nicht für richtig halte, vom Viereck auszugehen (wie Pestalozzi): «indem ich ihn dafür hochschätze, möchte ich doch ihm sein gleichseitiges Viereck ganz leise wegziehen und dafür eine Folge von Dreiecken unterschieben, die seine eigene Idee wohl etwas besser ausführen helfen würde (Herbarts Werke, Ausgabe von Hartenstein Bd. XI, pag. 57).

Dieser Gedanke wird nun in der zweiten, soeben erwähnten Schrift weiter ausgeführt. An Stelle des Pestalozzischen Vierecks tritt als die Grundform, an welcher das Auffassen von Gestalten geübt werden soll, das Dreieck. Innerhalb der Dreiecksformen sollen nun wieder dem Kinde die Hauptfälle des Dreiecks bekannt gemacht werden. Deshalb stellt Herbart eine Anzahl von Musterdreiecken auf, die wiederum ihrerseits vom rechtwinkligen Dreieck den Ausgang

nehmen. Es kann uns hier nicht darauf ankommen, die *Ausführung* dieses Grundgedankens zu verfolgen. Wichtiger sind die *allgemeinen Überlegungen*, die Herbart zu ihm hinführten. In diesen versucht er eine «*Theorie der Anschauung*» zu geben und diese «Theorie» führt ihn als ersten unter den Theoretikern des pädagogischen Anschauungsbegriffs auf eine einigermassen genaue Behandlung der apperzeptiven Prozesse der Anschauung, die von allen bisherigen Pädagogen vernachlässigt waren. Diese Analyse der apperzeptiven Prozesse der Anschauung ist keineswegs vollständig; es fehlt in ihr eine klare Trennung der Wirksamkeit der apperzeptiven und perzeptiven Faktoren, die psychologischen und logischen Prozesse sind nicht klar geschieden, aber als ein erstes Vorgehen nach dieser Richtung verdient der Versuch Herbarts Beachtung. Wir setzen die Hauptstelle der Ausführungen hieher; eine Kritik derselben halten wir nach den obigen Andeutungen für unnötig (a. a. O. pag. 109 ff.). «Grundlinien einer Theorie der Anschauung». «Da diese Theorie mit dem äussern Sehen (dem Organ, dem Lichte usw.) nichts zu tun hat, also von Perspektive und Optik ganz schweigt, da sie sich ebensowenig auf die ästhetische Auffassung einlässt, so kann sie sehr kurz sein; denn es bleibt ihr bloss der Akt des Anschauens, das unmittelbare geistige Wahrnehmen und Fixieren des Sichtbaren, auseinanderzusetzen übrig.

Was das Auge sieht, das ist nie einfach. Es hat immer eine Ausdehnung nach Breite und Länge, nicht aber nach der Dicke. An diese bekannten Sätze wird hier nur erinnert. Auf der Fläche nun, welche in einer beträchtlichen Ausdehnung dem Auge gleichförmig sichtbar ist, würde das blosse körperliche Auge für sich ebenfalls gleichförmig verweilen und eben darum keine Gestalten unterscheiden. Denn eine Gestalt ist begrenzt, und muss, um gesehen zu werden, durch einen eigenen Akt der Aufmerksamkeit aus jener Fläche herausgehoben werden. — Aber es ist auf derselben Eins vor dem Andern hervorstechend, das heisst, *mit ungleicher Stärke*

wird Eins vor dem Andern wahrgenommen. Diese Ungleichheit des Auffassens kann *wechseln* und wechselt wirklich. Bald ist des stärker Aufgefassten mehr, bald weniger; zuweilen sucht sich das Auge auf einzelne Punkte zu konzentrieren. Bald wandelt es hier und dort umher, bald nimmt es des vorhin einzeln Betrachteten eine kleine, eine grössere, eine noch grössere Menge, endlich das Ganze zusammen. Ein solches *Zusammennehmen aller Teile eines Dinges* und *Weglassen* alles des übrigen zugleich Sichtbaren, — das ist es ohne Zweifel, wodurch die *Gestalt* dieses Dinges gefunden wird. Soll aber auch die *Lage* verschiedener Dinge gegen einander gefunden werden, so müssen die verschiedenen schon gemachten und nicht wieder aufzulösenden Zusammenfassungen in eine neue Umfassung eingehen; schon zusammengesetzte Ganze müssen ein grösseres Ganzes geben. Dies kann so fortgehen. Die Pupille des Auges, die Augenbrauen, Augenlider usw. machen zusammen das Auge; Augen, Ohren, Nase, Mund usw. zusammen das Gesicht; das Gesicht mit den übrigen Gliedern den Körper; und mehrere Personen machen zusammen eine Gruppe. Indem wir diese Gruppe mit einem gebildeten Blick anschauen, ruhen wir nicht etwa gleichförmig, ohne Unterschied und Grenze, auf dem Ganzen, das gäbe ein Chaos von Farben, aber keine Gruppe von wohlgegliederten Menschen, sondern uns liegt wirklich auf die beschriebene Weise eine Zusammenfassung in der andern. Indem wir hinblicken, gestalten wir das Auge besonders, die Nase besonders, jede Person besonders; endlich gestalten wir aus dem allem zusammen die Gruppe.

Man erstaunt vielleicht über eine *so verwickelte Tätigkeit,* deren wir uns meist so wenig bewusst sind. Aber man wird weniger erstaunen, wenn man sich erinnert, wie unvollkommen, wie fehlerhaft diese Operation auch oft verrichtet wird.

Laut des vorigen ist das *Artikulieren der Gestalten* ein sehr zusammengesetztes, und darum schwieriges Geschäft.

Soll es nun leicht und für jedermann zugänglich werden: so muss es *in seine einfachsten Bestandteile zerlegt werden,* so dass man dieser sich einzeln bemächtigen könne, um sie erst nachher wieder zu verbinden.

Im Anschluss hieran wird die in aller Anschauung vorwaltende kombinierende Tätigkeit erwähnt.

Wichtiger erscheint uns der Gedanke Herbarts, dass die Einbildungskraft sich gewisser *konstituierender Formen* zu bemächtigen habe, mit der sie sich in der Fülle der Natur orientieren kann (pag. 114). Nachdem so mit Hülfe gewisser konstituierender Formen die Einbildungskraft sich des Ganzen völlig bemächtigt, sollte noch in dem Ganzen jedes kleinere Ganze, — und in diesem kleinern, die, wieder in jedem derselben enthaltenen, noch kleineren Ganzen, auf ähnliche Weise wie zuerst das grosse Ganze von der Einbildungskraft fixiert werden. Sodann wirft er die Frage auf: « welches sind dann die in dem Originale aufzusuchenden, *einfachen Hauptbestandteile* seiner Form! » und er sucht diese Hauptbestandteile durch ein systematisches Kombinationsverfahren zu entwickeln und zu verbinden. Wir werden in dem folgenden Abschnitt zu zeigen versuchen, welche positive Bedeutung diese Zergliederung der apperzeptiven Prozesse der Anschauung hat. Es ist vor allem die Idee, dass wir der Anschauung gewisse *konstituierende Grundformen* bieten müssen, damit mit Hülfe dieser das unbestimmte Wahrnehmen in ein planmässiges Beobachten verwandelt werden kann, welches einer weitern Ausbildung fähig ist. Auch die heutige Pädagogik nimmt ihre Zuflucht zu solchen einfachen Grundformen, um das Kind in der Fülle der Einzelformen zu orientieren.

Zweiter Teil.

Das Prinzip der Anschauung unter dem Einfluss der erkenntnistheoretischen Standpunkte.

Fast alle Historiker der Pädagogik, welche sich mit der Entwicklung des Prinzips der Anschauung beschäftigen, behandeln ausschliesslich das Prinzip von der psychologischen und pädagogischen Seite. Es ist aber von vornherein zu erwarten, dass die erkenntnistheoretischen Anschauungen, welche in einem bestimmten Zeitalter vorherrschen, auch die Theorie der Anschauung und die pädagogische Praxis des Anschauungsunterrichts beeinflussen werden. Denn der Begriff der Anschauung setzt ein bestimmtes Verhältnis der menschlichen Geistestätigkeit zur Aussenwelt voraus: das Problem von Ich und Aussenwelt, insbesondere die Frage, in welchem Masse das erkennende Subjekt bei der Gewinnung seiner Wahrnehmungen und Wahrnehmungsvorstellungen von der Aussenwelt passiv beeinflusst wird, oder ihr gegenüber sich spontan und erzeugend verhält, *ist* zugleich das erkenntnistheoretische Grundproblem. Man kann daher mit Bestimmtheit voraussagen, dass auch die pädagogische Auffassung des Anschauungsprinzips von der jeweils herrschenden Erkenntnistheorie beeinflusst werden muss.

Wir werden daher in dem folgenden Teil dieser Abhandlung den Einfluss der Erkenntnistheorie auf das Anschauungsprinzip der Pädagogen festzustellen suchen. Hiebei wird man indes beachten müssen, dass die Einwirkung der erkenntnis-

theoretischen Grundanschauungen auf die Pädagogik eines bestimmten Zeitalters nicht immer in der Weise zu denken ist, dass die Klassiker der Pädagogik sich mit Bewusstsein an bestimmte erkenntnistheoretische Standpunkte angelehnt hätten; es kann vielmehr dieser Einfluss auch ein indirekter und latenter gewesen sein. Jedes Zeitalter hat seine populäre Erkenntnistheorie. Die erkenntnistheoretische Arbeit der Philosophen dringt zwar nur langsam in die weitern Kreise der Gebildeten ein, wir können aber in jedem Jahrhundert die Verbreitung bestimmter, für das Zeitalter charakteristischer erkenntnistheoretischer Grundanschauungen nachweisen.

In der kontinentalen Philosophie ist vor dem Auftreten Descartes' die Aristotelische Erkenntnistheorie die einflussreichste. Es ist, im Sinne unserer heutigen Terminologie, die wesentlich empiristische Auffassung von der Entstehung der Sinneswahrnehmung, welche für die Pädagogik der Anschauung von Bedeutung werden konnte. Wir finden sie bei Comenius vertreten. Mit dem Beginn des 17. Jahrhunderts wird sie durch die Descartessche Erkenntnistheorie allmählich verdrängt. In der Metaphysik des Descartes lagen die Keime zu einer teils aprioristischen, teils empiristischen Auffassung der Sinneswahrnehmung. Denn einerseits sind Leib und Seele zwei verschiedene Substanzen, und ihnen entsprechend stehen sich eine Aussenwelt und eine Innenwelt dualistisch gegenüber, andrerseits kann die Seele durch die Lebensgeister doch wieder mit dem Leibe in Wechselwirkung treten. Die Dinge der Aussenwelt können also doch auf die Seele einwirken, und diese verhält sich bei der Aufnahme der Empfindungen und Phantasievorstellungen passiv. Die Erkenntnistheorie des Descartes wird sodann in Frankreich abgelöst durch eine Periode sensualistischer Denkweise, die in Condillac, Bonnet, Helvétius, Lamettrie und Holbach ihre Hauptvertreter findet.

In England schlug Locke von vornherein empiristische Wege ein, indem die Dinge der Aussenwelt das unbeschriebene Blatt der Seele beschreiben. Der Empirismus des Locke war

dem Sensualismus des Hobbes in vieler Beziehung geistesverwandt, und ein empiristischer Sensualismus bleibt von da an bis in die Neuzeit der Grundzug der englischen Erkenntnistheorie.

Mit Leibniz bricht sich der Apriorismus und Idealismus Bahn, der bei Descartes noch eine lebhafte Einschränkung erfährt, indem, wie wir vorhin bemerkt haben, die Empfindungen und Wahrnehmungsvorstellungen, die ganze Tätigkeit der Imaginatio, durch die Dinge bewirkt werden. Leibniz aber vertritt wenigstens im Prinzip und in der Konsequenz seiner metaphysischen Auffassung der Seele als tätiger Substanz den absoluten Apriorismus, d. h. alles, wozu sich überhaupt die Seele jemals entwickelt, ist keimartig oder als ursprünglich unbewusste Disposition in ihr angelegt. Gegen den Schluss des 18. Jahrhunderts finden die Leibniz-Wolffschen Anschauungen von den spontanen Kräften der Seele eine allgemeine Verbreitung, bis sie durch den Kritizismus Kants verdrängt werden. Das 19. Jahrhundert steht sodann namentlich in seiner zweiten Hälfte ganz unter der Herrschaft der Kantschen Erkenntnistheorie, und zwar in dem Sinne, dass die Erkenntnistheoretiker entweder für oder gegen Kant und seinen Apriorismus Stellung nehmen. Erst in unserer Zeit beginnt unter der Einwirkung einer vertieften psychologischen Analyse der Erkenntnisvorgänge und auf Grund einer Einschränkung des Apriorismus auf die bloss formale Apriorität der Erkenntnisfunktion eine von Kantschen Traditionen freiere Erkenntnistheorie als «kritischer Realismus» sich langsam den Boden zu erobern. Eine gewisse Sonderstellung nimmt in diesem Entwicklungsgang die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts ein, indem in dieser die Erkenntnistheorie in Deutschland durch die Metaphysik verdrängt wurde.

Alle diese erkenntnistheoretischen Richtungen beeinflussen auch die Pädagogik, und nirgends konnten sie so bestimmt hervortreten, wie in der Auffassung des Begriffs der Anschauung. Wenn wir zunächst versuchen, die einzelnen Klassiker der

Pädagogik, welche für die Förderung des Anschauungsprinzips Bedeutung haben, den vorhin erwähnten erkenntnistheoretischen Strömungen zuzuordnen, so lässt sich sagen, von Comenius bis Rousseau einschliesslich wird die Anschauung empiristisch und zum Teil auch sensualistisch aufgefasst. Die empiristische Auffassung des Comenius ist sowohl dem Einflusse der allgemeinen philosophischen Denkweise des 16. Jahrhunderts, wie insbesondere seiner direkten Beeinflussung durch aristotelische und peripatetische Lehren zuzuschreiben. Sie zeigt sich darin, dass Comenius behauptet: Der Weg, auf dem das Kind zu richtigen Anschauungen gelangt, geht von den Dingen durch die Sinne in die Seele, die sich dabei einfach passiv oder aufnehmend verhält, die anfangs ein unbeschriebenes Blatt ist.

Eine empiristische Auffassung der Anschauung tritt unter dem Einflusse Lockes bei Rousseau hervor. Sie äussert sich darin, dass Rousseau die Anschauung als ein Aufnehmen von Sinneseindrücken behandelt, wobei er gegen die Berücksichtigung des Eingreifens aller höhern geistigen Vermögen, insbesondere der Phantasie in die Anschauung, Stellung nimmt.

Realistisch denken auch bei der Behandlung des Anschauungsbegriffes die Philanthropinisten.

Mit Pestalozzi kommt zum erstenmal die aprioristische und erkenntnistheoretisch-idealistische Auffassung der Anschauung zum Durchbruch, d. h. für Pestalozzi ist es nicht in erster Linie eine Einwirkung der Dinge auf das sich passiv verhaltende Kind, was die Entwicklung der Anschauung bewirkt, sondern die Dinge («das vor den Sinnen stehen der Gegenstände») sind nur die *Gelegenheitsursache* für den kindlichen Geist, die in ihm angelegten Kräfte spontan zur Entfaltung zu bringen. Das Kind findet in sich anfangs verworrene Anschauungsinhalte vor, und die Vervollkommnung und Klärung derselben ist gewissermassen ein spontanes Unterscheiden und Differenzieren dieser in ihm liegenden, von den Dingen bloss angeregten Elementaranschauungen zu denken.

Man hat wiederholt die Frage aufgeworfen, ob der Apriorismus, der Pestalozzis Lehre von der Anschauung beherrscht, im Zusammenhang stehe mit der Lehre Kants von den apriorischen Anschauungs- und Denkformen. Nach der Methode unserer heutigen Neu-Kantianer, überall in der Geschichte der Philosophie und Pädagogik Kant wieder zu finden, ist auch die Verwandtschaft der Anschauungen Pestalozzis mit den Kantschen betont worden. (So vor allem von Natorp, Schweizerische Pädag. Zeitschrift, 1902.). Nach unserer Auffassung kann keine Rede davon sein, dass Pestalozzi von Kant direkt beeinflusst worden ist, ebensowenig aber stimmt er sachlich mit dem Kantschen Apriorismus überein. Die Möglichkeit einer direkten Beeinflussung durch Kant ist schon durch den Entwicklungsgang Pestalozzis ausgeschlossen. Wir können aus Pestalozzis eigenen Schriften verfolgen, wie er ganz aus eigener Kraft sich die Wege bahnend unter Verwertung seiner persönlichen Erfahrungen zu der Ansicht von dem apriorischen Charakter der Anschauungen gelangte. Es ist vor allem die von ihm selbst beobachtete Spontaneität der Kinder, die Bereitwilligkeit, mit der sie seinen Bemühungen entgegenkamen, der sichere Instinkt, mit dem sie oft dasjenige richtig trafen und verwirklichten, was er selbst nur unklar fühlte oder mit seinem geringen pädagogischen Geschick in der Praxis nicht erreichen konnte, was ihn zu dieser Annahme veranlasste. Seiffarth hat die Beziehungen Pestalozzis zu Kant, welche sich überhaupt nachweisen lassen, zusammengestellt. Durch diese lässt sich keine Beeinflussung Pestalozzis durch Kant nachweisen. Immerhin könnte Pestalozzi durch seine eigene Erfahrung selbständig auf den Kantschen Apriorismus gekommen sein; aber auch dies halten wir für ausgeschlossen. Der Pestalozzische Apriorismus ist nämlich ganz und gar derjenige der Leibniz-Wolfschen Philosophie. Es fehlen ihm alle charakteristischen Elemente des spezifisch Kantschen Apriorismus; es fehlt ihm der Begriff und die Einteilung der Anschauungsformen (Raum und Zeit), es fehlt die schroffe Gegenüberstellung der Anschauungsform und ihres Stoffes, Pestalozzi hat keine Andeutung darüber, dass die räumlichen Elemente der Anschauung in einer andern Beziehung zur Spontaneität des Geistes stehen sollen als der Stoff der Empfindung. Ebenso weiss Pestalozzi nichts von einer Zeitform, als der dem Raum koordinierten Anschauungsform. Das Charakteristische des Kantschen Apriorismus besteht ferner vor allem in der Verbindung desselben mit dem Phänomenalismus, das heisst mit der Ansicht, dass Raum und Zeit nur von den Erscheinungen, und nicht von den Dingen an sich gelten. Derartige Spekulationen liegen Pestalozzi ganz fern, es fehlen daher auch ganz die Voraussetzungen des Kantschen Apriorismus bei Pestalozzi, namentlich die der Erscheinungswelt zugrunde liegende Welt der Dinge an sich; wohl aber tauchen bei Pestalozzi immer wieder Ideen auf, wie diese, dass alles keimartig in der Seele angelegt sei, was in ihr entsteht, dass die äussern Dinge nur die Bedeutung von Gelegenheitsursachen für die Wirksamkeit der Spontaneität des kindlichen Geistes

haben, dass der Erzieher selbst nur eine solche Gelegenheitsursache unter vielen andern ist, welche die Spontaneität des kindlichen Geistes zu wecken haben (vgl. in dieser Beziehung unsere späteren genaueren Ausführungen).

Es ist andrerseits leicht zu erklären, dass Pestalozzi, ohne direkt von Leibniz oder Wolff beeinflusst zu sein, auf den Leibnizschen Apriorismus durch indirekte Beeinflussung kommen konnte. Die Leibniz-Wolffschen Ideen erfreuten sich während der Jugendzeit Pestalozzis einer so allgemeinen Verbreitung, dass jedermann, der mit den philosophischen Anschauungen des XVIII. Jahrhunderts überhaupt in Berührung kam, sie kennen lernen musste. Pestalozzi kann sie schon kennen gelernt haben in den Bestrebungen der «helvetischen Gesellschaft zur Gerwe», die unter Bodmers Leitung auch philosophische Themata behandelte. Mit den philosophischen Ideen Wolffs konnte ihn ferner sein Studium der Theologie in Berührung bringen. Die persönliche Bekanntschaft mit Herder und Jakobi (1792) auf einer Reise nach Leipzig kann ebenfalls dabei mitgewirkt haben. 1793 machte er die Bekanntschaft Fichtes. Es scheinen jedoch wesentlich sozialpädagogische und ethische Probleme zwischen den beiden Männern verhandelt worden zu sein (J. G. Fichtes Leben und Briefe, herausgegeben von J. H. Fichte, Bd. II, pag. 158 ff.). Es ist völlig undenkbar, dass Pestalozzi, der damals sich mit den umfassendsten sozial-pädagogischen Gedanken trug, mit Fichte über die erkenntnistheoretischen Fragen der Kantschen Philosophie Unterhaltung gepflogen habe. In der 1797 veröffentlichten Schrift: «Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts» wird wiederum besonders die sittliche Spontaneität des Menschen betont, seine Fähigkeit, sich aus eigener Kraft durch den freien, sittlichen Willen über den Naturzustand zu erheben. Von der Burgdorfer Zeit an scheint Pestalozzi so vollständig in seiner Lehrtätigkeit aufgegangen zu sein, dass von einer Beeinflussung durch irgend eine philosophische Richtung seiner Zeit keine Rede mehr sein kann. In Yverdon endlich geriet Pestalozzi unter den Einfluss von Niederer, der aber schon auf dem Standpunkt der spekulativen Philosophie des XIX. Jahrhunderts stand. Kurz, es lässt sich weder in historischer noch in sachlicher Beziehung ein Zusammenhang der pädagogischen Ansichten Pestalozzis mit dem erkenntnistheoretischen Apriorismus Kants erweisen. (Vgl. mit Obigem die Ausführungen auf Seite 81 dieser Abhandlung.)

In Fröbel finden wir die wesentlich spekulative und mathematisch-deduktive Behandlungsweise des Anschauungsbegriffs, welche der metaphysischen Epoche der deutschen Philosophie entspricht. Der Kantsche Kritizismus hat den Anschauungsbegriff erst durch Herbart beeinflusst, und zwar

lediglich im negativen Sinne, in dem Herbart ausdrücklich den Apriorismus Kants in der Pädagogik bekämpft.

Was wir bisher in Form einer historischen Parallele im Überblick dargestellt haben, soll nunmehr durch den genauen Quellennachweis beglaubigt werden. Wir werden also zu zeigen haben, dass der Anschauungsbegriff des Comenius durch die Erkenntnistheorie des Aristotelismus, der des Rousseau und der Philanthropen durch Locke und die französischen Sensualisten des 18. Jahrhunderts beeinflusst wurde; dass Pestalozzis Anschauungsbegriff durch den Leibnizschen Apriorismus und Herbarts ABC der Anschauung durch die kritische Stellungnahme gegen Kant wesentlich mitbestimmt wird.

Dass Comenius einer realistischen Anschauungsweise huldigt, geht schon aus seiner Äusserung über die Aufgabe der Schule hervor. «In der Schule müssen alle alles das, was den Menschen angeht, gelehrt werden, mag auch später den einen dies, den andern jenes nützlicher sein» [1]). «Vollkommen ihrem Zwecke entsprechend nenne ich eine Schule, welche eine wahrhafte Menschen-Bildungsstätte ist, wo nämlich die Geister der Lernenden von dem Glanz der Weisheit getränkt werden, um schnell zu durchdringen, was offenbar und was verborgen ist, wie das Buch der Weisheit 7, 21 spricht, so dass schon jetzt unter dem Himmel ein himmlisches Leben zu leben alle die sich gewöhnen, welche zur Erfüllung mit wahrer Weisheit christlichen Schulen übergeben worden sind. Mit einem Worte: Wo alle alles allseitig gelehrt wird» [2]). Denn weise sprach, der da sprach, Schulen seien Werkstätten der Menschlichkeit; weil sie nämlich bewirken, dass der Mensch wahrhaft werde, d. h., dass er, um zu den oben gesteckten Zielen zurückzuschauen, 1. ein vernünftiges Geschöpf werde, 2. ein die Geschöpfe (auch sich selbst) beherrschendes Geschöpf, 3. ein Geschöpf, das seines Schöpfers Wonne sei. Und das

---

[1]) Pappenheim: Didactica magna pag. 86^{18}.

[2]) A. a. O. pag. 86^{1}.

wird geschehen, wenn die Schulen sich abmühen, die Menschen im Geist weise, in den Handlungen klug, im Herzen gottesfürchtig zu machen »[1]). «Wenn der Mensch dem allen gewachsen sein soll, muss man ihn belehren; einmal das zu erkennen, was auf dieser wunderbaren Schaubühne für ihn zur Betrachtung ausgebreitet daliegt; dann, das zu thun, was zu thun ihm aufgegeben wird; dann endlich das ganz zu geniessen, dessen Genuss der so gütige Schöpfer ihm als einem Gast in seinem Hause mit freigebiger Hand anbietet »[2]). «Niemand also glaube, es könne wahrhaft ein Mensch sein, wer nicht sich als Mensch benehmen gelernt hat, das heisst, wer nicht zu dem, was den Menschen ausmacht, gebildet worden ist »[3]). «Der Mensch ist nicht gut, sondern wird zu einem guten gebildet »[4]). «Da aber alles, was besteht, zu irgend einem Zweck besteht, denn es lag in der göttlichen Weisheit, nichts vergeblich zu tun, das ist, weder ohne irgend einen Zweck, noch ohne die der Erreichung jenes Zwecks entsprechenden Mittel, so gelangt nichts widerwillig und widerstrebend zu seinem Zweck, vielmehr bereitwillig und gern, durch einen Anreiz der Natur selbst, so dass es sein Schmerz und Tod ist, wenn man es zurückhält. Sicher also ist, dass auch der Mensch zur Erkenntnis der Dinge von Geburt befähigt ist, und dass die Wurzeln dazu in ihm so sicher vorhanden, wie jedem Baum seine Wurzeln unterbreitet sind »[5]). «Da nun die Anlagen zu Wissenschaft, Sittlichkeit und Gottesfurcht von Natur in sämtlichen Menschen vorhanden sind, so ergibt sich notwendig, dass sie nur eines ganz leisen Antriebes und einer einigermassen verständigen Leitung bedürfen[6]).

[1]) A. a. O. pag. 82^3.
[2]) A. a. O. pag. 82^5.
[3]) A. a. O. pag. 64^1.
[4]) A. a. O. pag. 51.
[5]) A. a. O. pag 51^4.
[6]) A. a. O. pag. 95^{12}

Die Hauptbedingung einer richtigen Lehrweise besteht nun in der Nachahmung der Natur; «die Methode selbst soll, um Lernbegier zu wecken, naturgemäss sein. Denn alles, was naturgemäss ist, schreitet von selbst vor» [1]). «Den Jugendlehrern also liegt nichts anderes auf, als den Samen der Lehren geschickt in die Seelen zu streuen und die Pflänzchen Gottes fürsorglich zu bewässern; Erfolge und Wachstum werden von oben kommen» [2]); «fertige Bildung sollen sie durch gleichfalls fertige und zur Hand liegende Mittel der Jugend bald tropfen-, bald stromweise zuführen» [3]). «Die Wissenschaften werden beinahe *durch dieselben Verfahren in die Geister eingeschrieben, wie sie äusserlich auf die Papierblättter gemalt werden;* daher man nicht unpassend einen Namen erfinden und dieser neuen Lehrkunst beilegen könnte, nämlich: «Didachographie» mit Anspielung auf den Namen «Typographie» [4]).

Der realistische Standpunkt des Comenius tritt besonders deutlich in den Aussprüchen zu tage, in welchen er sich über die Art der *Unterrichtsstoffe* äussert, welche die Schule zu vermitteln habe. In bezug darauf sagt er: «Die Jugend recht unterweisen, heisst nicht, einen Wust von Worten, Redensarten, Aussprüchen und Meinungen aus Schriftstellern in die Köpfe hineinstopfen, sondern das *Verständnis der Dinge* eröffnen» [5]). «Dass die Dinge in grosser Zahl vorhanden seien, war Gottes Wille, gleichfalls zu unserm Besten, damit nämlich vieles vorhanden sei, was uns beschäftige, übe, belehre» [6]). «Das hatten die Schulen in Wirklichkeit bisher nicht im Auge; sie lehrten nur anderwärts abgepflückte Zweiglein sich anhängen und so nach Art der Äsopischen Krähe

---

[1]) A. a. O. pag. 141^{19}.
[2]) A. a. O. pag. 121^{2}.
[3]) A. a. O. pag. 301^{4}.
[4]) A. a. O. pag. 301^{5}.
[5]) A. a. O. pag. 156^{22}.
[6]) A. a. O. pag. 193^{10}.

mit fremden Federn sich zu schmücken; sie zeigten nicht die Dinge selbst, wie sie von sich selbst und an sich selbst seien, sondern, was über dies und jenes der eine und der andere und der dritte und der zehnte meine und schreibe; so dass es für die grösste Bildung galt, über vieles die sich widersprechenden Aussprüche vieler im Kopf zu haben» [1]).

Da aber *alle Erkenntnis von den Sinneseindrücken ausgeht* [2]), so muss man bei den Knaben zuerst die Sinne, dann das Gedächtnis, später das Verstehen, endlich das Urteil üben [3]).

Viel bestimmter stellt sich Comenius bei seiner allgemeinen Behandlung der Natur des Menschen auf den empiristisch-realistischen Standpunkt (vergl. Comenius, Grosse Unterrichtslehre, herausgegeben von Lion; Langensalza 1898; 4. Aufl.). Comenius vergleicht nämlich den Verstand des Menschen mit der *Erde,* welche Samenkörner jeglicher Art aufnimmt, oder mit einem *Garten,* der sich mit Gräsern, Blumen oder duftigen Kräutern bepflanzen lässt und sich gegen alle diese wie ein *indifferenter,* alles in gleicher Weise aufnehmender und entwickelnder *Nährboden* verhält, sodann unter direkter Bezugnahme auf Aristoteles mit einer tabula rasa:

9. «*Eben dasselbe lehren die Dinge, mit denen sich unser Verstand vergleichen lässt. Die Erde,* mit welcher die Schrift oft unser Herz vergleicht, nimmt sie nicht Samenkörner per jeglicher Art auf? Lässt sich nicht ein und derselbe *Garten* mit Gräsern, Blumen, duftigen Kräutern jeglicher Art bepflanzen? Selbstverständlich, wenn es dem Gärtner nicht an Klugheit und Fleiss gebricht. Und je grösser die Mannigfaltigkeit, desto angenehmer das Schauspiel für die Augen, desto lieblicher der Reiz für den Geruchssinn, desto stärker die Erquickung für das Herz.

[1]) A. a. O. pag. 157^{23}.
[2]) A. a. O. pag. 193.
[3]) A. a. O. pag. 117^{4}.

Aristoteles hat den Geist des Menschen mit einer *geglätteten Tafel* verglichen, auf der nichts geschrieben ist; jedoch alles geschrieben werden kann. Wie also ein kunstverständiger Schreiber auf einer leeren Tafel alles, was er will, schreiben, ein solcher Maler alles malen kann, so ist es ebenso leicht für denjenigen, der die Kunst des Lehrens kennt, in dem menschlichen Geiste alles einzuzeichnen. Wenn das nicht geschieht, so ist es gewisser als gewiss, dass nicht die Tafel daran schuld ist (wenn sie nicht zufällig etwas rauh sein sollte), sondern die Urkunde des Schreibers oder Malers. Der Unterschied liegt darin, dass *man auf der Tafel die Linien nur soweit ziehen kann, als es der Rand gestattet:* in dem Geiste wird man beim immerwährenden Schreiben und Eingraben nie ein Ziel finden, weil er (wie vorhin erinnert worden) unbegrenzt ist.»

Hieran schliesst sich sodann ein Vergleich des Gehirns mit dem für jede Form zugänglichen, absolut bildsamen Wachs:

10. «Passend lässt sich auch unser Gehirn, die Werkstätte der Gedanken, mit dem *Wachs* vergleichen, auf das ein Siegel gedrückt wird, oder aus dem Bilderchen geformt werden. Wie nämlich das Wachs, jegliche Gestalt zulassend, sich auf jede beliebige Weise formen und umformen lässt, so *nimmt das Gehirn Bilder von allen Dingen* auf und nimmt in sich alles ein, was die gesamte Welt enthält. Damit wird zugleich auf treffende Weise bezeichnet, was unser Denken, was unser Wissen sei. Alles, was mein Gesicht, Gehör, meinen Geruch, Geschmack, Tastsinn streift, ist mir gleich einem Siegel, durch welches sich das Bild der Sache dem Gehirn einprägt: und zwar in dem Grade, dass, wenn die Sache auch von den Augen, Ohren, der Nase, der Hand entfernt ist, doch ihr Bild mir noch bleibt; und es muss bleiben, wenn nicht etwa ein nachlässiges Aufmerken nur einen scharfen Eindruck bewirkt hat, z. B. wenn ich irgend einen Menschen angesehen und angeredet habe; wenn ich auf der Reise einen Berg, Fluss, ein Feld, einen Wald, eine Stadt usw. erblickte; wenn ich

einmal Donner, Musik, irgend welche Reden gehört; wenn ich mit Aufmerksamkeit etwas bei einem Schriftsteller gelesen usw., so prägt sich das alles dem Gehirn ein; so dass, so oft die Erinnerung daran kommt, es ganz ebenso ist, als ob es jetzt vor Augen stände, im Ohr wiederhallte, geschmeckt oder gegriffen würde. Obgleich nun das Gehirn diese Eindrücke, einen mehr als den andern, mit grösserer Klarheit aufnimmt oder deutlicher darstellt oder mit grösserer Beständigkeit bewahrt, so nimmt es doch jedes einzelne auf und stellt es dar und bewahrt es auf irgend eine Weise.»

Demgemäss wird das Gehirn aufgefasst als ein Organ, welches Bilder der Aussenwelt aufnimmt. Endlich wird die Indifferenz des Gehirns in der Aufnahme von Eindrücken durch das Symbol eines Spiegels verdeutlicht:

11. «Da haben wir einen wunderbaren Spiegel der Weisheit Gottes, welche dafür sorgen konnte, *dass jene keineswegs grosse Masse des Gehirns zur Aufnahme von so viel tausendmal tausend Bildern genügte.* Denn was ein jeder von uns (zumal der wissenschaftlich Gebildeten) im Zeitraum so vieler Jahre gesehen, gehört, geschmeckt, gelesen, durch Erfahrung oder durch vernünftiges Denken gesammelt hat, und dessen er sich nach Beschaffenhait der Umstände erinnern kann, alles das wird augenscheinlich im Gehirn umhergetragen, nämlich die Bilder von den einmal gesehenen, gehörten, gelesenen Dingen usw., von denen tausend und abertausend und tausendmal mehr vorhanden sind und gleichsam ins Unendliche, indem man täglich etwas Neues sieht, hört, liest, erfährt usw., vervielfältigt und demnach alle gefasst werden.

Kürzer können wir uns mit den Philanthropinisten abfinden. Die Philanthropinisten haben in ihrer Anschauungslehre keine selbständige Auffassung: sie folgen zunächst der Grundlage, welche teils Locke, teils Rousseau geliefert hatten. Am meisten dürfte die empirische Betrachtungsweise der Pädagogik der Anschauung bei Basedow hervortreten.

In Basedows Unterrichtslehre treffen sehr verschiedenartige philosophische Einflüsse zusammen. Die ersten philosophischen Lehren, welche Basedow kennen lernte, waren die der Leibniz-Wolffschen Schule. Mit diesen wurde er vor allen Dingen aus dem Unterricht des Reimarus bekannt, während er Schüler des «akademischen Gymnasiums in Hamburg» war. (Vgl. Schmids Geschichte der Erziehung, Bd. IV, Abteilung II, pag. 30 ff.). Ferner wissen wir, dass Basedow während seiner Leipziger Studienzeit und später bei seinen Privatstudien in Hamburg fast alle deutschen und zahlreiche englische und französische Philosophen seiner Zeit in Stichproben gelesen hat. Er studierte in Leipzig Wolff, Bilfinger, Baumgarten, Meier, Darjes und andere; in Leipzig hatte er ferner Crusius, den Gegner der Wolffschen Schule gehört. Er las privatim die englischen Aufklärer und ihre Gegner, die sogenannten Verteidiger der Religion. Was nun bei seinen ungeordneten und zerfahrenen Studien von dieser Lektüre am meisten auf ihn Einfluss gehabt hat, ist schwer zu sagen; jedenfalls sind es gemäss seiner vornehmlich praktischen Interessen-Richtung mehr die religiösen und moralischen Lehren als die erkenntnistheoretischen und metaphysischen Anschauungen dieser Philosophen. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Basedow schon durch Reimarus mit einigen Ideen Rousseaus bekannt geworden ist: denn Reimarus versucht in seiner Schrift über die vornehmsten Prinzipien der natürlichen Religionen Rousseaus Ideen über den Naturzustand zu widerlegen. Nun erschien allerdings dieses Werk des Reimarus erst 1756, während Basedow schon 1746 den Unterricht des Reimarus verliess; immerhin können aber auch schon damals ähnliche Gedanken von Reimarus vorgetragen worden sein.

Wenn man sich an Basedows erste Schriften hält, so tritt in diesen der Einfluss des englischen Philosophen Locke am meisten hervor. Da nun Locke wiederum von Montaigne beeiflusst ist und die pädagogischen Ideen von Locke und Montaigne in ihrer Verarbeitung durch Gessner und den Wolffianer

Reimarus, auf Basedow übertragen wurden, so ist es im wesentlichen der Locke-Wolffsche Ideenkreis, der die pädagogischen Gedanken Basedows in der ersten Zeit seiner pädagogischen Wirksamkeit beeinflusst hat. Dieser Ideenkreis zeigt sich auch in seinen ersten Schriften, insbesondere in der Kieler Magister-Dissertation vom Jahre 1752, dagegen lässt sich in der Dissertation der Einfluss Rousseaus noch nicht nachweisen. Demgemäss ist der Anschauungsbegriff, der in der Dissertation hervortritt, auf wesentlich empiristischer Grundlage entwickelt: alles Erkennen beginnt mit den Sinnen, die Wahrnehmung ist der erste Lehrer des Menschen (Kap. I, §§ 3 und 4). In dem 10. Paragraphen der Dissertation dringt er ferner darauf, dass man beim Lernen der Wörter ausgehe von der Erkenntnis der Sachen. Er tadelt es, dass die durch Wörter bezeichneten Objekte dem Kinde nicht vor Augen geführt werden; ferner, dass man die Stützen, die hierin für das Gedächtnis liegen, nicht erkannt hat. Dementsprechend gelangt er in dem zweiten Kapitel derselben Schrift, welche seine Methode positiver entwickelt, zu der Forderung, dass man beim Vokalbellernen ausgehe von dem Namen der Sachen, vom Hause, in der Landwirtschaft, von der Kleidung, vom Handwerk und vom Handel und dergleichen mehr.

Es ist bemerkenswert, dass dieser Sachunterricht anfangs gar nicht psychologisch begründet wird. Nicht auf psychologische Zergliederung der Anschauung kommt es Basedow an, es überwiegt vielmehr bei ihm absolut der praktische Gesichtspunkt, dass der Schüler mit den Dingen und ihren Eigenschaften bekannt werden müsse.

Basedows pädagogischen Ausführungen in seinem nächsten grösseren Werke der praktischen Philosophie 1758 verrät vielleicht noch mehr den Einfluss von Locke, doch hat er in diesem mehr die sittliche Erziehung als den Unterricht im Auge, und, was er über den Anschauungsunterricht (als Stütze für den Sprachunterricht) sagt, deckt sich im wesentlichen mit den Vorschlägen der Kieler-Dissertation. Auch die prak-

tischen Vorschläge in der «Philatelia» gehen darüber nicht hinaus. Im Jahre 1768 gelangt Basedow unter den Einfluss Rousseaus. Durch diesen konnte die philosophische Grundlage seiner pädagogischen Ansichten kaum eine wesentliche Änderung erfahren, da auch Rousseau sich hauptsächlich auf die Lockeschen Ideen stützt. Die berühmte «Methode der Realitäten», welche Basedow entwickelte, bringt den Anschauungsunterricht wieder in Zusammenhang mit dem Sprachunterricht. Hier tritt ferner die «Idee eines realen und verbalen Elementar- oder A B C-Buchs der menschlichen Erkenntnis» auf, durch welche Basedow der Vorläufer Pestalozzis wurde. In diesem ist die philosophische Grundlage des Anschauungsunterrichts eine wesentlich empiristische und realistische. Was im übrigen die pädagogischen Ausführungen des Anschauungsunterrichts in dem Methodenbuch und in dem Elementarbuch angeht, so können wir auf eine Kritik derselben verzichten, da in derselben überall das praktische Interesse an der Organisation des Unterrichts das Überwiegende ist, während die theoretische Grundlegung vernachlässigt wird.

Was den nächsten grossen Vertreter des Anschauungsprinzips, nämlich Rousseau, betrifft, so ist es unzweifelhaft der Empirismus des Locke, vielleicht auch, doch jedenfalls in geringerem Masse, der Sensualismus des 18. Jahrhunderts, der seinen Anschauungsbegriff beeinflusst. Wie Locke, so betrachtet auch Rousseau *die Seele als ein unbeschriebenes Blatt und das Geistesleben als ein Produkt der Erfahrung*; denn: «Alles, was uns bei unserer Geburt fehlt, und was uns, wenn wir erwachsen sind, nötig ist, wird uns durch die Erziehung gegeben. Wir werden schwach geboren, und deshalb sind uns Kräfte nötig; wir werden, von allem entblösst, geboren, und deshalb ist uns Hilfe nötig; wir werden mit unentwickelten Anlagen geboren, und deshalb ist uns Verstand und Urteilskraft nötig»[1]). «Mit Empfindungsver-

[1]) H. Denhardt: Emil, oder über die Erziehung von J. J. Rousseau, pag. 11.

mögen werden wir geboren, und von unserer Geburt an sind wir *den Einwirkungen der Gegenstände,* die uns umgeben, ausgesetzt [1]).

Diese angeborenen Anlagen sollen nun durch die Erziehung, die von der Natur, den Menschen oder den Dingen ausgeht, entwickelt werden. Das Ziel dieser Erziehung ist das der Natur, d. h. der Mensch soll für sich selbst erzogen werden [2]). « Bevor die Eltern ihn für einen Beruf bestimmen, beruft die Natur ihn zum menschlichen Leben » [3]). « Leben ist die Kunst, die ich ihn lehren will » [4]). « Leben ist aber nicht atmen, Leben ist handeln, leben heisst seine Organe gebrauchen, seine Sinne, seine Fähigkeiten, alle Teile seines Wesens, die uns das Gefühl unseres Daseins geben » [5]).

Die Natur selbst beginnt schon in der frühesten Kindheit von sich aus mit der Ausbildung der Organe, denn « das Kind will alles berühren, alles betasten » [6]). Diese « Unruhe, der es höchst notwendige Kenntnisse verdankt » [7]), kann aber durch den Erzieher unterstützt werden; daher fordert er von ihm: « Übe seinen Körper, seine Organe, seine Sinne, seine Kräfte » [8]). « Die Sinne üben heisst nicht nur, von denselben Gebrauch machen, sondern auch, durch sie richtig urteilen lernen, es heisst gleichsam wahrnehmen lernen, denn wir verstehen nur so zu fühlen, zu sehen, zu hören, wie wir es gelernt haben » [9]). Die Fähigkeit, richtig zu urteilen, wird durch Ausbildung der körperlichen und geistigen Kräfte erlangt; daher soll « Emil » « Kraft des Körpers und der Seele, Vernunft eines Weisen und Stärke eines Athleten in gleicher

[1]) A. a. O. pag. 13.
[2]) A. a. O. pag. 17.
[3]) A. a. O. pag. 18.
[4]) A. a. O. pag. 18.
[5]) A. a. O. pag. 20.
[6]) A. a. O. pag. 66.
[7]) A. a. O. pag. 66.
[8]) A. a. O. pag. 119.
[9]) A. a. O. pag. 196.

Weise besitzen »[1]), «dann braucht er die Wissenschaft nicht zu erlernen, er kann sie erfinden »[2]). «Gib daher deinem Zögling keinerlei Lehre in Worten, er soll sie nur durch Erfahrung erhalten »[3]).

Nunmehr möge Pestalozzis Anschauungsbegriff mit dem Apriorismus des Leibniz in Parallele gestellt werden. Folgende Punkte der Leibnizschen Erkenntnistheorie kommen hier ganz besonders in Betracht: 1. der absolute Apriorismus, nach welchem (im Unterschiede von Kant) auch die Empfindung und Wahrnehmung als «spontane» Erzeugnisse der Seele aufgefasst werden, 2. der Erfahrungsbegriff des Leibniz. Leibniz durfte von seinen metaphysischen Voraussetungen aus eigentlich gar keine besondern Erfahrungskenntnisse annehmen, denn wie soll die Seele Erfahrungen machen, wenn für sie keinerlei Austausch und Wechselwirkung mit andern Wesen möglich ist? («Die Monaden haben keine Fenster») Diesen Dualismus seiner Erkenntnistheorie sucht Leibniz auf verschiedene Weise zu überbrücken. Er versichert, dass er sich bloss der herkömmlichen Ausdrucksweise anbequeme, und er sucht die Bedeutung der Erfahrung dadurch abzuschwächen, dass er sie wiederholt als blosse Gelegenheitsursache bezeichnet, welche der Seele Gelegenheit gibt, ihre Anlagen spontan zu entwickeln. Genau so ist für Pestalozzi das vor den Sinnen stehen der Gegenstände die Gelegenheitsursache zur Entwicklung der Anschauungen, die als schlummernde Anlagen im Kinde liegen.

Noch deutlicher zeigt sich diese Übereinstimmung in der Art und Weise, wie Leibniz sich die *Entwicklung* der Erkenntnis denkt. Obgleich nämlich alles in der Seele angelegt ist, was jemals aus ihr wird, so hat sie doch eine Entwicklung. Entwicklung ist aber für Leibniz *kontinuierlicher*

[1]) A. a. O. pag. 170.
[2]) A. a. O. pag. 186.
[3]) A. a. O. pag. 205.

Übergang der Vorstellungen der Seele aus dem unbewussten Zustand ins Bewusstsein, und wieder aus dem bewussten, aber anfangs verworrenen Zustand in den der Klarheit und Deutlichkeit. Genau so beschreibt Pestalozzi die Entwicklung der Anschauung beim Kinde: er behält die *beiden* in dem Leibnizschen Entwicklungsbegriff liegenden Momente bei, den *Übergang von der Verworrenheit zur Klarheit* durch spontane Tätigkeit der kindlichen Seele und die *Kontinuierlichkeit* dieses Übergangs. Es ist vielleicht zu viel behauptet, dass Pestalozzis Prinzip des lückenlosen Fortschritts nur eine pädagogische Anwendung der Leibnizschen lex continui wäre. Aber sicher muss ein Mann, der so sehr unter dem Einfluss der Leibnizschen Denkweise steht, auch die Idee der lückenlosen Entwicklung, die bei Leibniz eine so eminente Rolle spielt, für seine Pädagogik verwendet haben; hatte Pestalozzi aber erst einmal die Vorstellung gewonnen, dass der naturgemässe Gang der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens als lückenloser Übergang (durch unendlich kleine Zwischenstufen) zu denken ist, so war damit auch die pädagogische Praxis seines Anschauungsprinzips gegeben: lückenloser Fortschritt von verworrenen Anschauungen zu klaren Vorstellungen. Dieser Auffassung scheint die Ausdrucksweise Pestalozzis an manchen Stellen zu widersprechen. Wenn Pestalozzi z. B. von den ewigen Gesetzen der menschlichen Entwicklung spricht, so könnte es scheinen, dass damit der Entwicklungsprozess mehr mechanisch aufgefasst würde, als im Sinne spontaner Tätigkeit. Aber es ist ganz konsequent im Sinne des Leibniz gedacht, dass die Entwicklung der menschlichen Seele, obgleich sie als spontan angesehen werden muss, doch durch die ewigen Gesetze des göttlichen Schöpfers vorher bestimmt ist.

Wir wollen diese Auffassung durch einige Zitate aus Pestalozzi belegen (vgl. zum Folgenden: P's. W., herausg. von Mann, Bd. III, S. 83 f.; 134, 139—140).

Dass Pestalozzi die Erfahrung des Kindes als Gelegenheit zur Entwicklung der Anschauungen betrachte, die als

schlummernde Anlagen vorhanden sind, geht aus folgendem Ausspruch hervor: «Mein Gang, die Vorstellungen und Begriffe von Recht und Pflicht bei meinen Kindern zu erzeugen, war ebenso einfach und gründete sich ganz auf die täglichen Anschauungen und Erfahrungen ihres Kreises .... Aber ich werde es in meinem Leben nicht vergessen, wie ich ihr Rechts- und Billigkeitsgefühl allgemein stark und ohne Steifheit gefunden, und wie reines Wohlwollen dieses Gefühl erhöhte und sicherte. Ich wandte mich in jedem Vorfall des Hauses an sie selber und an dieses Gefühl. Ich fragte sie meistens in einer stillen Abendstunde um ihr freies Urteil ... Ihre Menge gab mir jeden Tag Gelegenheit, unter ihnen anschaulich zu machen, was schön und was hässlich, was recht und was unrecht sei .... Nach meiner Erfahrung hängt alles davon ab, dass jeder Lehrsatz ihnen durch das Bewusstsein intuitiver, an Realverhältnisse angeketteter Erfahrung sich selber als wahr darstelle» [1]).

Die Anlagen sind dem Kinde angeboren, denn «die erste Stunde seines Unterrichts ist die Stunde seiner Geburt. Die Neuheit des Lebens ist nichts anderes als die eben erwachende Fähigkeit, diese Eindrücke zu empfangen; sie ist nichts anderes, als das Erwachen der vollendeten physischen Keime, die jetzt mit allen ihren Kräften nach Entwicklung haschen». «Aller Unterricht ist also nichts anderes als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismässigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft. Es gibt also notwendig in den Eindrücken eine Reihenfolge etc.» [2]). Diese kontinuierliche Entwicklung führt von Verworrenheit zu Klarheit, denn «die scharfe Sonderung der einzelnen Begriffe, die bestimmte

---

[1]) Mann, Bd. III, pag. 83—86.
[2]) A. a. O. pag. 135.

Ordnung in diesen Sonderungen .... brachte sie allmählich immermehr zu einem Gefühl von Wahrheit und Einsicht über den vorliegenden Gegenstand . . . .» [1]).

Was Herbarts Anschauungsbegriff betrifft, so tritt er schon in den frühesten Schriften pädagogischen Inhalts in schroffen Gegensatz zu allem Apriorismus, insbesondere zu demjenigen Kants. Herbart sagte von sich selbst, er sei zwar ein Kantianer, aber ein Kantianer von 1821. In Wahrheit ist der Kantsche Idealismus bei Herbart in seinen Grundgedanken aufgegeben; an seine Stelle tritt ein kritischer Realismus. In demselben Jahre, in dem Herbart seine berühmte Schrift über Pestalozzis ABC der Anschauung veröffentlichte (1804), liess er den kleinen Vortrag erscheinen: Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode» (vgl. Herbarts Werke; Ag. v. Hartenstein, Bd. XI, S. 345 f.). Diese Abhandlung enthält eine schroffe Zurückweisung alles Apriorismus in der Pädagogik. Er wirft die Frage auf: «Trägt der Mensch das Prinzip seiner Bildung in sich selbst, so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt? oder entsteht die Konstruktion seiner Individualität erst im Verlauf des Lebens?» Er beantwortet diese Frage mit fast rücksichtsloser Konsequenz in dem Sinne, dass die Umstände den Menschen konstruieren (S. 351 und 352): «Der Mensch, der kein bestimmtes Klima fordert, sondern in jedem fortkommt, der, wie man will, zum wilden Tier oder zur personifizierten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: — Dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme.» Es ist interessant, zu beobachten, dass auch die Auffassung Pestalozzis, die Herbart bei dieser Gelegenheit vertritt, eine ganz verkehrte ist. Er deutet fälschlich seinen Anschauungsbegriff in Pestalozzi hinein (S. 353), bezeichnenderweise ohne diese Auffassung mit einem einzigen

[1]) A. a. O. pag. 140.

Zitat zu belegen. Es ist ferner wohl kein Zufall, dass Herbart auch auf psychologischem Gebiete in der Behandlung des Begriffs der Anschauung sich von der Pestalozzi-Fröbelschen Anschauungsweise abwendet. Er beschränkt wiederum die Anschauung auf die Gesichtswahrnehmung, ja er geht in der Beschränkung noch weiter, indem er die Kenntnisse der geometrischen Grundformen als solche mit «Anschauung» bezeichnet.

Es lohnt sich nun, die Frage aufzuwerfen, welcher unter den bisher behandelten erkenntnistheoretischen Standpunkten dem Anschauungsprinzip am meisten förderlich gewesen ist, ob der realistisch-sensualistische oder der aprioristisch-idealistische? Ein Blick auf die Geschichte des Anschauungsbegriffs zeigt, dass die letztgenannte Richtung das Wesen der Anschauung richtiger erfasst hat, und dass sie auch die pädagogisch wertvollere ist. Erst mit dem Auftreten des Aprioriismus bei Pestalozzi und Fröbel kommt das Anschauungsprinzip zu seiner vollen Würdigung, und der einzige Gedanke, mit dem Herbart wesentlich über Pestalozzi hinausgeht: Die Betonung des apperzeptiven Faktors in der Wahrnehmung gehört den idealistischen Elementen der Herbartschen Erkenntnistheorie an. Die Rolle, welche der aprioristische Idealismus bei der Entwicklung des Anschauungsbegriffs spielt, wird dann in unsrer Zeit von dem kritischen Realismus übernommen. Wir behalten es uns für eine spätere Behandlung der Anschauung vor, zu zeigen, dass der kritische Realismus der Gegenwart allein zu einer pädagogisch fruchtbaren Methode der Behandlung des Anschauungsprinzips führen kann.

Dritter Teil.

Ergebnisse der historischen Untersuchung und Versuch einer neuen Begründung des Anschauungsprinzips.

1.

Der Überblick über die Entwicklung des Anschauungsprinzips zeigte uns, dass je mehr die Klassiker der Pädagogik sich in den Anschauungsbegriff vertiefen, je korrekter sie ihn *erkenntnistheoretisch behandeln* und je gründlicher sie sich mit der *psychologischen Analyse der Elemente der Anschauung* befassen, desto mehr sind sie geneigt, den Anschauungsbegriff auf die *gesamte Sinneswahrnehmung auszudehnen*. Für Pestalozzi ist sogar Anschauung bisweilen geradezu gleichbedeutend mit: Erfahrung des Kindes überhaupt. Alles, was das Kind selbst erlebt und erfährt, sowohl auf intellektuellem als auf emotionellem und moralischem Gebiet im Unterschiede von dem, was es durch Autorität oder vom Hörensagen kennen lernt, ist seine «Anschauung». Anschauung ist also gleich der Summe der eigenen Erlebnisse des Kindes [1]).

Sobald aber Pestalozzi eine genauere Analyse der Anschauung versucht, fasst er ausschliesslich die intellektuelle Seite der Anschauung ins Auge, und Anschauung deckt sich für ihn im wesentlichen mit der Sinneswahrnehmung und den sich an sie unmittelbar anschliessenden, der Interpretation oder

[1]) Vgl. die Zusammenfassung bei Mann, 3. Bd., pag. 102 und 103.

Bestimmung der Wahrnehmung dienenden Vorgängen der Benennung und der Bestimmung der Wahrnehmungsinhalte durch den Zahlbegriff. Die *Absicht* Pestalozzis, Anschauung gleich Sinneswahrnehmung zu nehmen, ist unverkennbar. Aber seine psychologischen Grundansichten sind so mangelhaft, dass er unrichtigerweise in die Wahrnehmungsvorgänge die Benennung und die numerische Interpretation der Dinge hineinzieht.

Deutlicher tritt die Tendenz, Anschauung gleich Sinneswahrnehmung zu setzen, bei Fröbel hervor. Es ist sehr beachtenswert, dass gerade der Versuch Fröbels die *Elemente* der Anschauung vollständiger zu analysieren, die Veranlassung für ihn wird, die *gesamte* Sinneswahrnehmung als Anschauung zu bezeichnen. Indem er sich bemüht, die Pflege und Entwicklung der «Sinne» systematisch durchzubilden, zieht er, über Pestalozzi hinausgehend, auch die Farben, die Tastqualitäten, die Bewegungsempfindungen (Schwere) und endlich auch die Geruchs- und Geschmacksempfindungen für den Anschauungsunterricht mit in Betracht. Ja, sogar Fröbels allgemeiner Grundsatz: was das Kind lernt, soll es auch mit den Händen *machen* und mit Worten *bezeichnen*, wird von ihm ganz in dem Sinne eingeführt, dass für den kindlichen Geist das spontane Herstellen der Dinge zugleich das beste Mittel zur Vervollkommnung der Anschauung ist; da nun aber die Herstellung der Dinge und das Spielen mit den Gegenständen alle Sinne in Anspruch nimmt (insbesondere auch den Tastsinn und die Bewegungsempfindungen), so musste Fröbel geneigt sein, Anschauung gleich Sinnestätigkeit überhaupt zu setzen. Auch die benennende Tätigkeit des Kindes erstreckt sich daher bei Fröbel auf alle Sinnesgebiete.

Wenn nun ferner Herbart den Anschauungsbegriff wiederum im ABC der Anschauung auf die Gesichtswahrnehmung beschränkt, und zwar speziell auf das Auffassen geometrischer Grundgestalten, so kann das geradezu als eine negative Bestätigung unserer Ansicht dienen. Herbart verliert in der genannten Abhandlung den *allgemeinen* pädagogischen Zweck

der Vervollkommnung der kindlichen Anschauung allmählich immer mehr aus den Augen, und er beschränkt in ungerechtfertigter Weise den Anschauungsunterricht auf die Vorbereitung zur Mathematik. Wir sehen also, dass das Aufgeben des *weitern* Auschauungsbegriffs, wie er durch die Pestalozzi-Fröbelschen Traditionen geschaffen worden ist, sofort eine fehlerhafte Einseitigkeit in der pädagogischen Verwertung der Anschauung zur Folge hat. Kein Pädagoge wird heutzutage der Ansicht sein, dass die Anschauung nur den Zweck habe, in die Geometrie einzuführen.

Die historische Entwicklung des Anschauungsbegriffs legt es also zunächst nahe, Anschauung ganz allgemein gleich Sinneswahrnehmung zu setzen. Wir haben schon wiederholt darauf hingewiesen und werden noch öfter darauf hinweisen, dass man nur bei dieser Auffassung der Anschauung eine systematische Pädagogik der Anschauung gewinnen kann.

Ein *zweites* Ergebnis unserer historischen Betrachtung ist die allgemeine Forderung: Die Anschauung muss durch die psychologische Analyse vollständiger als es bisher geschehen ist, in ihre Elemente zerlegt werden, und der Anschauungsvorgang des Kindes bedarf auch einer erkenntnistheoretisch richtigen Auffassung, wenn die pädagogische Methode des Anschauungsunterrichts nicht völlig planlos verfahren soll. Wir haben gesehen, dass mit dem Aufgeben des realistischen Standpunktes, der die Dinge einfach die Anschauungen des Kindes «machen» lässt, und das kindliche Verhalten wesentlich als ein passives auffasst — und mit der Hinwendung zu einer mehr idealististisch-aprioristischen Auffassung der Anschauung, welche den Nachdruck auf die spontane Tätigkeit des Kindes legt, die Anschauung auch *psychologisch* richtiger und vollständiger analysiert wird. Der Grund hiefür ist leicht nachzuweisen. Wer der Ansicht ist, dass die Dinge eigentlich die Anschauungen des Kindes machen, der wird bei dem Versuche, die Anschauung zu analysieren, den objektiv gegenständlichen Gesichtspunkt anwenden

müssen, d. h. er wird die Elemente der «Anschauung» als ebenso viele Eigenschaften der Dinge behandeln, die das Kind kennen lernen muss. Hiermit wird offenbar ein pädagogisch völlig unfruchtbarer Weg eingeschlagen, der nie zu einer brauchbaren *Methode* des Anschauungsunterrichts (oder auch des anschaulichen Unterrichts) führen kann: denn es lassen sich die Eigenschaften der Dinge beliebig aufzählen, der Erzieher steht vor einer unendlichen Fülle von Möglichkeiten, für die jedes Prinzip der Auswahl und der Orientierung fehlt. Infolgedessen lässt sich von dem realistischen Standpunkt aus auch kein Prinzip finden, nach welchem man über die psychischen Prozesse der Ausbildung der Anschauung beim Kinde und über die pädagogische Behandlung der Anschauung im Unterricht entscheiden kann. Diese beiden Fragen lassen sich selbstverständlich nur beantworten, wenn man die Analyse der Anschauung ausschliesslich in dem Sinne behandelt, dass die Elemente der Anschauung als elementare *Bewusstseinsinhalte* behandelt werden, beziehungsweise als psychische Teilprozesse des kindlichen Anschauungsvorgangs. Die idealistische Betrachtungsweise musste notwendig auf diesen rein subjektiven Gesichtspunkt hinleiten; sie ist daher auch die psychologisch richtigere.

Von dem psychologischen Gesichtspunkt aus ist aber alles, was sich als «Element» der Anschauung nachweisen lässt, d. h. jeder einfache, nicht mehr analysierbare Bestandteil des Anschauungsinhalts und Anschauungsvorgangs als *gleichwertig* zu betrachten. Die psychologische Analyse der Anschauung muss daher zunächst nur dies im Auge haben, dass sie erstens Vollständigkeit in der Aufzählung der *Elemente* des *Anschauungsinhalts* erzielt; dass sie zweitens die *Teilprozesse* des Anschauungs*vorgangs* vollständig angibt, und dass sie drittens das *Verhältnis* dieser Prozesse, insbesondere die *Art ihres Zusammenwirkens* bei der *Entwicklung* der Anschauungen richtig bezeichnet.

Von diesem Gesichtspunkt aus ist es daher als ein wesentlicher Fortschritt Fröbels zu bezeichnen, dass er die Empfindungsqualitäten mit zu den Elementen der Anschauung rechnet. Ebenso war es wiederum ein Fortschritt Herbarts, wenn er das Verhältnis der apperzeptiven Prozesse, die sich bei der Vervollkommnung der Anschauung betätigen, zu den perzeptiven Prozessen mit in Betracht zieht.

2.

Es ergibt sich aus der bisherigen Betrachtung, dass wir in erster Linie eine neue, psychologische Analyse der Anschauung oder Sinneswahrnehmung mit den Mitteln der heutigen Psychologie zu geben haben, sodann haben wir die pädagogische Bedeutung derselben festzustellen.

Der Prozess der Sinneswahrnehmung enthält nun zunächst zwei durchaus verschiedene Arten von Teilprozessen, die wir im allgemeinen als *perzeptive* und *apperzeptive* bezeichnen können. Der Unterschied dieser beiden Arten von Prozessen lässt sich angeben, ohne dass wir auf eine der herrschenden Apperzeptionstheorien eingehen. Perzeptive Vorgänge sind alle diejenigen, welche wesentlich durch die äussern Bedingungen der Wahrnehmung, insbesondere also durch die Natur der Reize (im weitesten Sinne des Wortes), ihre Qualität und Stärke bestimmt werden. Mit weniger eindeutigen Ausdrücken könnte man sie auch kurz als zentripetale oder afferente Vorgänge bezeichnen. Als apperzeptive Vorgänge bezeichnen wir dann die ganze Summe derjenigen psychischen Prozesse, welche durch das wahrnehmende Individuum selbst bestimmt werden, oder welche das Individuum spontan zu den Reizen hinzubringt (apperzipieren = *dazu*wahrnehmen, oder zur Wahrnehmung *hinzunehmen*). Im Gegensatz zu den vorigen könnte man sie auch intrazentrale bezw. zentrifugale oder efferente Prozesse nennen. Es gehören also insbesondere zu den apperzeptiven Prozessen der Wahrnehmung die reproduzierten Vor-

stellungen, welche im Augenblick der Wahrnehmung im Bewusstsein gegenwärtig sind, sodann die ganze Summe der höhern geistigen Prozesse, welche die Wahrnehmung zur planmässigen Beobachtung steigern (Aufmerksamkeit, Synthese des Mannigfaltigen, Vergleichung, Unterscheidung), endlich alles, was als Anlage, Disposition und momentane Verfassung des Individuums Einfluss auf die Wahrnehmung gewinnt.

Analysieren wir unter diesem Gesichtspunkt den Anschauungsvorgang, so ergeben sich folgende Elemente der *perzeptiven* Prozesse der Anschauung: 1. die Empfindungen; sie sind in einem doppelten Sinne das Elementare der Anschauung, *a)* sofern sie nicht mehr zerlegbar und in diesem Sinne einfach sind, *b)* sofern sie unmittelbar auf Grund der äussern Reize im Bewusstsein entstehen. Bei den Empfindungen wird eine vollständige Analyse der Anschauung wiederum ihre Eigenschaften hervorheben müssen: jede Empfindung tritt auf mit einem bestimmten Grad der Intensität und mit einer bestimmten Qualität. Da Intensität und Qualität sich in den meisten Fällen beeinflussen, so hat die Analyse der Anschauung auch auf den Einfluss der Intensität auf die Qualität zu achten. Qualität und Intensität der Empfindungen sind veränderlich, beide Arten von Veränderungen sind abhängig von Veränderungen der Reize. Diese Abhängigkeit wird nach bestimmten Gesetzen geregelt (Webersches und Fechnersches Gesetz, Wundts Ausnahmen von diesem Gesetz). Auch diese Gesetze müssen bei einer vollständigen Analyse der Anschauung beachtet werden. Wir wissen ferner, dass die Qualitäten der Empfindung wahrscheinlich in allen Sinnesgebieten mit Ausnahme der Töne im Gebiete des Gehörsinns auf gewisse Grundqualitäten zurückführbar sind (einfache Geschmacksempfindungen, Hauptfarben, Wärme-, Kälte-, Druckempfindungen etc.) Auch diese Grundqualitäten müssen bei einer vollständigen Analyse der Anschauung bezeichnet werden [1]).

[1]) Schon Fröbel hat eine Angabe derartiger Grundqualitäten versucht.

Neben den Empfindungen kommen zweitens in Betracht: alle räumlichen Elemente der Anschauung; insbesondere der Gesichtsraum mit seinen Grundeigenschaften, Flächen- und Tiefenwahrnehmung, Lokalisation in der Fläche und in der Tiefe; die charakteristischen Täuschungen der räumlichen Gesichtswahrnehmungen (optische Täuschungen); ferner der Tastraum mit seinen Eigentümlichkeiten im Unterschiede vom Gesichtsraum; die räumliche Wahrnehmung mit den Bewegungsempfindungen; endlich der «Gehörsraum», insbesondere die Lokalisation eines Schalleindrucks in der Richtung und Entfernung.

Es kommen drittens in Betracht: alle zeitlichen Elemente der Anschauung: Dauer, Aufeinanderfolge, Gleichzeitigkeit und Wiederkehr in der Zeit. Die grossen Unterschiede in der Fähigkeit der einzelnen Sinne, zeitliche Verhältnisse der Empfindungen wahrzunehmen, müssen ebenfalls bei einer vollständigen Analyse der Anschauung angegeben werden.

Sehr viel schwieriger ist die Analyse der *apperzeptiven* Prozesse der Anschauung. Sie lassen sich einigermassen vollständig nach folgenden Gesichtspunkten bezeichnen:

1. *Assoziations- und Reproduktionsvorgänge.* Jeder Anschauungsinhalt wirkt sofort als *Reiz* zur Reproduktion von Vorstellungsgruppen, die durch Assoziation mit ihm *oder mit ähnlichen* früher erlebten Sinneseindrücken verbunden waren. Zu diesen gehören beim erwachsenen Menschen stets auch logisch begriffliche Elemente, die Resultate unserer frühern begrifflichen Synthese und Verarbeitung der Eindrücke, ihrer Zusammenfassung zu diesem bestimmten Ding oder Ereignis, das wir zugleich mehr oder weniger vollständig in seine Eigenschaften oder Teilprozesse zerlegt hatten. Solche Ergebnisse logischer Verarbeitung der Sinneseindrücke sind beim erwachsenen Menschen «*assoziativ* geworden» (Wundt) und werden durch die Reproduktion unmittelbar wieder ins Bewusstsein gebracht. Wer sich mit Geologie beschäftigt hat, der wird beim Anblick eines Bergmassivs von bestimmter

geologischer Bildungsweise sofort die Ergebnisse früherer begrifflicher Synthese und wissenschaftlicher Verarbeitung dieses Anschauungsobjektes reproduzieren, auch ohne dass aufs neue seine wissenschaftliche Reflexion ins Spiel tritt; dieser Berg ist ihm ein «vulkanischer Kegel» in dem Sinne der wissenschaftlichen Definition eines solchen, und er stellt bestimmte wissenschaftlich festgestellte Eigenschaften einer vulkanischen Erhebung vor, die nicht in der Anschauung zutage liegen, sein Bildungsgesetz, sein mutmassliches Alter u. dgl. m.

2. Die Reproduktionen von Vorstellungen und assoziativ gewordenen begrifflichen Elementen leiten den zweiten Grundprozess der Apperzeption ein, *das Erkennen und Wiedererkennen der Eindrücke.* (Manche Psychologen, wie Höffding und Volkelt, haben ein unmittelbares, nicht durch Reproduktion vermitteltes Wiedererkennen angenommen; auf die Kontroverse darüber können wir hier nicht eingehen.) Bei jeder Anschauung *erkennen* wir einen Eindruck als diesen bestimmten, frühern Wahrnehmungsinhalten ähnlichen, und wenn er Nebenumstände mit reproduziert, unter denen wir ihn früher erlebt haben, so erkennen wir ihn *wieder.*

3. An das Erkennen und Wiedererkennen schliesst sich bei dem erwachsenen, vollsinnigen Menschen wohl in den meisten Fällen die *Reproduktion von Namen* der Eindrücke an. Wir benennen innerlich (mit der «innerlichen Sprache») die erkannten und wiedererkannten Dinge.

4. Die *reproduzierten* Vorstellungen und begrifflichen Elemente treten notwendig in bestimmte Beziehungen zu den *aufgenommenen* Sinneseindrücken, und zwar können sie entweder mit ihnen unmittelbar *verschmelzen,* dann entstehen die *assimilierenden Prozesse* (die Wundt als eine besondere Form des Assoziationsprozesses ansieht); oder eine solche Verschmelzung des perzipierten und apperzipierten Bewusstseinsinhalts ist wegen ihrer Verschiedenheit nicht möglich, dann *regen* die reproduzierten Vorstellungen die *Tätigkeiten des Unterscheidens und Vergleichens an.* Das Neuauf-

genommene kann nun mit Bewusstsein von dem Bekannten (Reproduzierten) unterschieden werden.

5. Alle bisher genannten Vorgänge pflegen bei der Anschauung unmittelbar und ohne unser willkürliches Zutun in Kraft zu treten. In dem Masse aber, als das Anschauen zum willkürlichen *Beobachten* wird, treten diese Vorgänge unter die Herrschaft der Aufmerksamkeit und komplizieren sich mit einer Anzahl weiterer Vorgänge, die wir als den *willkürlichen Teil* der Apperzeptionsprozesse bezeichnen können (Wundts aktive Apperzeption). Wir rechnen zu ihnen zunächst die *Aufmerksamkeitsvorgänge* selbst; ihre genauere Analyse würde ein besonderes Kapitel erfordern; wir vermeiden es daher, in dem Rahmen dieser Untersuchung auf die zahlreichen Hypothesen über das Wesen der Aufmerksamkeit einzugehen. Dagegen ist es unsere Aufgabe, die *Einflüsse* der Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit des Anschauens zu beschreiben.

6. Unter dem Einfluss der Aufmerksamkeit entwickelt und vervollkommnet sich das planlose Anschauen zur bewussten, absichtlichen und planmässigen *Beobachtung*. Dies kommt dadurch zustande, dass (1.) eine das Anschauen in bestimmter Richtung leitende Vorstellung (die Leitvorstellung oder das Motiv oder das Ziel der Beobachtung) von der Aufmerksamkeit *fixiert*, d. h. in dem Fluss der übrigen Vorstellungen festgehalten wird. Infolgedessen werden diejenigen *Teile* der Sinneseindrücke besonders für das Bewusstsein herausgehoben, betont (und bestimmen die sich anschliessenden Reproduktionen), welche mit der fixierten Vorstellung in Zusammenhang stehen.

Die abwechselnde Fixation mehrerer solcher «leitender Vorstellungen» durch die Aufmerksamkeit bedingt die *Analyse* des zusammengesetzten Sinneseindrucks, welche eben dadurch zu einer willkürlichen, planmässigen wird. Zur *Beobachtung* gehört aber (2.), dass die Resultate der Analyse des Sinnesinhalts fortwährend mit unserm bisherigen Wissen in Beziehung gesetzt werden, teils in dem Sinne einer Vermehrung und Bereicherung desselben, teils in *dem* Sinne, dass die

alten und geläufigen Vorstellungen durch das Neuaufgenommene berichtigt, umgestaltet, modifiziert werden.

Wenn sich diese letztgenannten Prozesse in wissenschaftlich korrekter und vollständiger Form vollziehen, so bezeichnen wir sie als die erste Stufe der logisch-begrifflichen Verarbeitung des Anschauungsinhalts. In diesen liegt der Ausgangspunkt der Bildung unserer Erfahrungsbegriffe.

Hierdurch wird es nun deutlich, welche Bedeutung das Anschauen für die Bildung der Begriffe hat. Die Vollständigkeit des Inhalts der Erfahrungsbegriffe, die Schärfe ihrer Unterscheidung hängt ab von der Vollständigkeit und Genauigkeit, mit der jene Prozesse betätigt werden, die wir eben als das planmässige Analysieren der Anschauungsinhalte bezeichnet haben, und von der Korrektheit, mit der das Beziehen der neuaufgenommenen Sinnesinhalte auf das uns geläufige Vorstellungsmaterial ausgeführt wird. (Hierüber Näheres bei der unten folgenden synthetischen Betrachtung der Anschauungsvorgänge.)

Ein *vollständiges Verständnis der Anschauung* wird nun aber *auch durch die Anwendung des rein psychologischen Gesichtspunktes allein nicht gewonnen.* Wir müssen vielmehr im Sinne der neuern physiologischen Psychologie noch hinzufügen, dass auch die *äussern* Bedingungen der Anschauung, und zwar sowohl die physikalischen wie die physiologischen mit in Betracht gezogen werden müssen. Die erstern sind im wesentlichen gegeben mit dem Verhältnis der Reize zu den Empfindungen (Weber-Fechnersches Gesetz). Unter den letztern kommen hauptsächlich in Betracht die Leistungen der Sinnesorgane, ferner der Einfluss der physischen Ermüdung, Übung, Anpassung u. dgl. m.

Die bisherige Betrachtung der Anschauung war ferner eine rein *analytische*, wir stellen ihr nunmehr eine *synthetische* gegenüber, d. h. wärend wir in dem obige Schema die Anschauung zerlegten, werden wir sie nun wieder zusammensetzen müssen, denn damit wird erst die Frage beant-

wortet: wie *verhalten* sich diese Prozesse der Wahrnehmung zu einander?

Die synthetische Betrachtung hat dabei wieder auszugehen von den Empfindungen, sie zeigt daher 1. dass die Empfindungen, die gleichzeitig im Bewusstsein auftreten, sich nicht gleichgiltig bleiben, sondern sich in mannigfaltigster Weise beeinflussen. Sie gehen Verbindungen ein, welche die Psychologie teils als Empfindungskomplexe, teils als charakteristische Verschmelzungen der Empfindungen bestimmter Sinnesgebiete (wie die Verschmelzungen von Geschmacks- und Geruchsempfindungen unter *einander* und mit Tast- und Temperaturempfindungen, die Tonverschmelzung, die Verschmelzung innerer und äusserer Tastempfindungen), teils als simultanen Kontrast und Komplementarismus, teils als Kompensationen (z. B. verschiedener Gerüche), teils als Sukzessivkontrast beschreibt. Eine vollständige synthetische Betrachtung des Anschauungsvorgangs hat alle diese Vorgänge erschöpfend zu begründen.

2. Sodann zeigt sich, dass die Empfindungen und die gleichzeitig im Bewusstsein vorhandenen räumlich-zeitlichen Inhalte sich ebenfalls gegenseitig beeinflussen. Ein weisses Quadrat erscheint grösser als ein schwarzes, das objektiv gleich gross ist: eine ausgefüllte Linienstrecke oder Quadratfläche erscheint grösser als eine leere: eine mit Schalleindrücken ausgefüllte Zeitstrecke erscheint unter bestimmten Bedingungen grösser als eine «leere», objektiv gleiche Zeitstrecke. In allen diesen Fällen verändern also die Empfindungen die Raum- und Zeitinhalte. Aber noch mehr gilt das Umgekehrte: mit jeder Veränderung der räumlich-zeitlichen Verhältnisse unserer Empfindungen sind auch Veränderungen der Empfindungsinhalte gegeben — was keiner nähern Ausführung bedarf.

So beeinflussen sich also im Anschauungsvorgang die elementaren Inhalte der Anschauung beständig. Es ist klar — um hier schon einmal eine pädagogische Anwendung zu

bringen — dass nur derjenige Pädagoge die Anschauung richtig zu behandeln versteht, der mit allen diesen Eigentümlichkeiten unserer Sinnesinhalte und ihrem Verhältnisse zu den räumlichen und zeitlichen Wahrnehmungen bekannt ist.

3. Ebenso, wie sich die Empfindungen der räumlichen und zeitlichen Inhalte untereinander beeinflussen, ebenso greifen die apperzeptiven Vorgänge verändernd in die perzeptiven ein. Hiebei spielt die grösste Rolle der *Zustand der psychischen Vorbereitung,* mit der wir an einen Wahrnehmungsinhalt herantreten. Die vollständige Analyse dieses Vorgangs und der Nachweis seines Einflusses auf den Gesamterfolg der Wahrnehmung ist bisher noch nicht gelungen, sicher aber ist es, dass mit den eben angegebenen apperzeptiven Elementen der Aufmerksamkeit und der ihre Richtung bestimmenden leitenden Vorstellungen die wesentlichsten Bestandteile der Vorbereitung angegeben sind.

Die Vorstellungen, welche das wahrnehmende oder beobachtende Subjekt wahrnehmen oder beobachten *will,* bestimmen zugleich diejenigen Teilinhalte der Wahrnehmungen, welchen sich die Aufmerksamkeit ausschliesslich oder vorzugsweise zuwendet. Sie bestimmen daher dasjenige, was unter der unendlichen Fülle der Eindrücke in einem bestimmten Moment perzipiert wird. Sie bestimmen die Auswahl unter den möglichen Wahrnehmungen, und mit Rücksicht darauf hat man sie als leitende oder auswählende Vorstellungen bezeichnet. Von der Qualität und Deutlichkeit dieser Vorstellungen, von der Konzentration, mit der sie während der Wahrnehmung festgehalten werden, aber auch von der Bereitschaft des Wahrnehmenden, seine leitenden Vorstellungen wiederum durch die Natur des Wahrnehmungsinhalts modifizieren zu lassen, hängt der Erfolg der Wahrnehmung ab. Von der zweckmässigen Auswahl der leitenden Vorstellungen nach allgemeinen Gesichtspunkten hängt es im wesentlichen ab, dass die planlose Wahrnehmung zur planmässigen Beobachtung vervollkommnet wird. Genauer gesagt, erhebt sich das

planlose «Schauen» (im weitesten Sinne des Wortes) dadurch zur bewussten und planmässigen *Beobachtung,* dass 1. eine von der Aufmerksamkeit fixierte Vorstellung die Wahrnehmung in bestimmte Wege leitet, und dass 2. das Ergebnis der Wahrnehmung von uns fortgesetzt in den Zusammenhang unseres bisherigen Wissens eingereiht wird.

Die synthetische Betrachtung der Anschauung wird sich endlich ganz besonders mit den *assimilierenden Prozessen* zu beschäftigen haben, die auch gerade für den Pädagogen die wichtigsten unter den apperzeptiven Vorgängen sein dürften. Es ist wohl keinem Zweifel unterworfen, dass in weitaus den meisten unserer Sinneswahrnehmungen die apperzipierten, von uns zu den Sinneseindrücken hinzugebrachten Vorstellungen. *überwiegen* über das, was wir passiv aufnehmen, und zwar ist dieses Überwiegen in dem doppelten Sinne zu verstehen, dass erstens die apperzeptiven Wahrnehmungsinhalte meist die zahlreicheren sind, und dass sie zweitens den Inhalt dessen, was wahrgenommen wird und den Fortgang und den Erfolg der Wahrnehmung bestimmen. Wir sehen und hören in der Regel, was wir wissen, und wir sehen die Dinge *an* entsprechend unserem Wissen. Wenn ein Bauer, ein Geologe und ein Künstler eine Landschaft betrachten, so wird der erstere sie vielleicht nur auf ihre Fruchtbarkeit ansehen oder darauf, wie weit sie geeignet ist zum Feldbau oder zur Viehzucht; der zweite wird die Formationen der Berge ins Auge fassen, und der dritte wird von alledem nichts sehen, sondern auf die ästhetische Wirkung der Form und Farbe der Berge achten oder sich vielleicht die Bildwirkung der Landschaft von einem bestimmten Standpunkt aus klar machen. So bestimmen die Apperzeptionsmassen des Menschen die Richtung und den Erfolg seiner Wahrnehmungen, aber sie sind auch bei den meisten Wahrnehmungen der quantitativ dominierende Teil, sie sind zahlreicher als die passiv aufgenommenen Eindrücke. Wenn ich eine Frucht ansehe, die vor mir liegt, nehmen wir als Beispiel eine Orange, so sehe ich mit den Augen bloss ihre

Farbe, ihre Helligkeit und ihre Form. Alles übrige wird hinzuwahrgenommen und verschmilzt so vollkommen mit den passiv aufgenommenen Eindrücken, dass es oft schwer ist, beides zu trennen. Solange ich die Orange nicht betaste, nehme ich ihre Tastqualität oder die Rauheit oder die Temperatur der Schale nicht direkt wahr, trotzdem ich diese Rauheit zu sehen meine. Ich apperzipiere sie, ebenso ihren Geruch und ihren Geschmack; dazu bringe ich Erinnerungsvorstellungen in grosser Zahl hinzu, Erinnerungen an den Genuss, den der Geschmack der Orange mit sich bringt, vielleicht auch an die durststillende Wirkung des Genusses, vielleicht glaube ich sogar die Dicke der Schale zu sehen und das Innere der Frucht, vielleicht denke ich an das Land ihrer Herkunft, Italien, an das dunkelgrüne Laub, in dem die Früchte wachsen, an den Transport der Frucht, an ihren Preis usw., kurz, es kann ein ganzer Strom von apperzipierten Vorstellungen sich an die wenigen optischen Qualitäten, die wir als Sinneseindrücke passiv aufnehmen, anschliessen.

Alle diese apperzipierten Vorstellungen und Sinneseindrücke assimilieren sich nun mit dem wirklich wahrgenommenen Inhalt, in diesem Falle mit den optischen Qualitäten, das heisst: sie verschmelzen mit ihnen zu einem einheitlichen Gesamteindruck. Es bedarf einer besonderen Zergliederung dieses Gesamteindrucks, um die in ihm enthaltenen perzeptiven und apperzeptiven Bestandteile zu trennen. Wir bezeichnen diese Prozesse auch schon im täglichen Leben mit einem charakteristischen Ausdrucke: wir sprechen von einem Hineinlegen unserer Vorstellungen in die Dinge oder von einem Hineinschauen oder auch von einem Hineinhören der reproduzierten Eindrücke in das Wahrgenommene.

Hiebei muss man nun ferner beachten, dass die Assimilation der apperzeptiven und perzeptiven Bewusstseinsinhalte immer eine *gegenseitige* ist, beide gleichen sich aneinander an. Die reproduzierten Eindrücke modifizieren sich unmerklich nach den neu aufgenommenen Eindrücken und das Neuauf-

genommene passt sich unseren reproduzierten Vorstellungen an. Diese zweifache Angleichung bemerken wir besonders deutlich bei dem apperzeptiven Hören. Die meisten Menschen sprechen die Worte sehr undeutlich und unvollständig aus. Wir glauben sie dennoch vollständig zu hören, wir hören also fortwährend die erwarteten und von uns subjektiv ergänzten Laute in das Sprechen der andern Menschen hinein. Hierbei begegnet es uns nicht selten, dass wir etwas überhören, das heisst, etwas nicht wahrnehmen, was gesagt worden, oder auch, dass wir uns verhören, das heisst, dass wir etwas anderes hören als das Gesagte; es werden dabei die neuen, passiv aufgenommenen Eindrücke unseren apperzipierten Wahrungsvorstellungen angeglichen, ebenso wie sich beständig die aus unserer Erfahrung genommenen apperzipierten Gehörsvorstellungen den von andern Menschen wirklich gesprochenen Lauten anpassen. Das Übersehen von Druckfehlern ist ein besonders bekanntes Beispiel dieser Assimilation unserer apperzeptiven Erwartungsvorstellungen an den Wahrnehmungsinhalt. Beim raschen Lesen übersehen wir nicht selten ganze Worte oder lesen einige Worte anders, als sie gedruckt sind, wobei wir uns durch den Gedankenzusammenhang bestimmen lassen. Julius Zeitler hat festgestellt, dass beim Lesen mit sehr kurzer Expositionszeit bis zu 5 Buchstaben an einem Worte willkürlich verändert werden können, ohne dass die Versuchsperson dies bemerkte [1]). Damit ist zugleich eine weitere Eigentümlichkeit der apperzeptiven Prozesse gegeben. Wenn die apperzeptiven Vorstellungen beim Hören von Worten oder beim Übersehen von Druckfehlern oder beim Lesen von Worten, die nicht im Texte stehen, dem objektiv vorhandenen Laute oder Wortbilde nicht entsprechen, so haben die apperzipierten Vorstellungen also ferner die Kraft, perzeptiv aufgenommene Eindrücke zu *verdrängen*. Die ausgleichende Wirkung der apperzipierten Vorstellungen und der perzipierten Eindrücke

[1]) Vgl. Wundts Philos. Studien XVI. 3.

ist in diesem Falle so stark, dass uns der Wahrnehmungsinhalt gar nicht in seiner objektiven Beschaffenheit zum Bewusstsein kommt. Wir sind infolgedessen stets in Gefahr, bei der Anschauung und Sinneswahrnehmung neue Eindrücke zu übersehen und alle Dinge und Vorgänge nur in den gewohnten Geleisen, in der gewohnten Form und Farbe, in den gewohnten Lauten und Tönen wahrzunehmen.

Es ist daher eine besondere Schwierigkeit genauer und objektiver Wahrnehmung und insbesondere auch eine Schwierigkeit wissenschaftlich objektiver Beobachtung, dass wir diesen angleichenden Einfluss des Alten und des Neuen überwinden und vermeiden.

Hierin liegt nun zugleich die Gefährlichkeit der bekannten pädagogischen Regel, beim Unterricht über anschauliche Objekte an die dem Kinde bekannten Vorstellungen anzuknüpfen. In der Methodik von Herbart und Ziller wird diese Anknüpfung an das Bekannte meist übertrieben. Man beachtet dabei nicht, dass der kindliche Geist in allen den Vorstellungen, die ihm einigermassen geläufig sind, die Anknüpfung an das Bekannte selbst vollzieht. Bei der ersten Nennung eines Wortes, das seinem früheren Vorstellungskreis angehört, wird die Anknüpfung an das Bekannte durch den natürlichen und unausbleiblichen Erinnerungsprozess des Kindes selbst schon gegeben. Es besteht dazu die Gefahr, dass das Neue allzusehr im Lichte und im Sinne des Bekannten aufgefasst wird, und dass das *Unterscheidende* und *Eigentümliche* des Neuen von dem Kinde nicht erfasst wird. Viel wichtiger ist es, das Neue und Unterscheidende in seiner Eigentümlichkeit, in seinem von den bekannten Vorstellungen verschiedenen Wesen dem Kinde nachdrücklich klar zu machen, damit eine allzustarke Assimilation vermieden wird. Wundt hat in seiner Psychologie die Assimilation einer besondern Zergliederung unterworfen, er sagt: «So erscheinen uns die rohen Pinselstriche einer Theaterdekoration, die in den oberflächlichsten Umrissen das Bild einer Landschaft andeutet, aus der Ferne und bei

Lampenlicht angesehen in der vollen Naturtreue der wirklichen Landschaft.» Auf diese Weise sind alle unsere Anschauungsvorstellungen innig verwebt mit Reproduktionen. Der unmittelbare Eindruck liefert fast immer nur ein ungefähres Schema der Gegenstände, das wir dann mit reproduktiven Elementen ausfüllen. Dabei werden dann zugleich stets einzelne Elemente aus den sich verbindenden Vorstellungen eliminiert.» «Zahlreiche Bestandteile der Erinnerungsbilder werden durch den Sinneseindruck und gewisse Bestandteile des letzteren ab aus Erinnerungselementen ausgemerzt.»

Auch können zugleich direkte Elemente durch reproduktive verdrängt werden, und nicht minder können die letzteren selbst ähnliche Wirkungen auf einander ausüben, so dass sich der ganze Assimilierungsprozess aus mannigfaltigen elementaren *Wechselwirkungen* ergänzender und vertreibender Art, zusammensetzt. (Wundt's Grundzüge der physiologischen Psychologie, III. Bd., 5. Aufl., pag. 529/530.)

Hier wird also die Wirkung der Assimilation hauptsächlich darin erblickt, dass die alten und neuen Vorstellungsmassen sich gegenseitig angleichen, dass die alten Vorstellungen die neuen verdrängen können und dergleichen mehr.

Die Rolle, welche die apperzeptiven Vorstellungen in der Wahrnehmung spielen, ist damit noch nicht erschöpft. Wir haben schon angedeutet, dass sie es sind, welche allein die Wahrnehmung aus einem unbestimmten und planlosen Schauen zu einem planmässigen Beobachten erheben können. Wenn die unbestimmte *Wahrnehmung* zu einer planmässigen *Beobachtung* werden soll, so gehört dazu: 1. Dass wir eine bestimmte apperzipierte Vorstellung, nämlich diejenige, welche das Ziel oder die Absicht der Beobachtung enthält, mit Aufmerksamkeit fixieren und dadurch die Wahrnehmung in ganz bestimmte Bahnen leiten. Wir erreichen dadurch, dass es nicht dem Zufall überlassen bleibt, was wir eigentlich wahrnehmen, sondern dass die Beobachtung in der Richtung der apperzipierten Vorstellung sich entwickelt und fortschreitet.

2. Wir müssen dabei versuchen, das Neue, das wir finden, immer in den Zusammenhang unserer bisherigen Vorstellungen einzureihen und zwar in dem Sinne, dass wir das logische Verhältnis des Neuen zu dem Bekannten bestimmen. Wir nannten daher schon früher diese von der Aufmerksamkeit fixierten Vorstellungen die Leitvorstellungen oder Motivvorstellungen der Beobachtung, ebenso könnte man sie die Fragevorstellungen der Beobachtungen nennen. So oft wir eine solche bestimmte Leitvorstellung beim Wahrnehmen nicht besitzen, entsteht das planlose Schauen, bei welchem unsere Erkenntnis entweder nichts gewinnt, oder bei welchem es dem Zufall überlassen bleibt, ob wir einen Gewinn davontragen. Nehmen wir ein Beispiel aus der Praxis der psychologischen Versuche, welches diese Wirksamkeit der Zielvorstellung in der Beobachtung deutlich zeigt: Der Nichtpsychologe hat in der Regel von dem Sonnenspektrum die populäre Meinung, dass es sieben Farben enthalte; der Psychologe beobachtet in demselben ungefähr 150 Farben. Wenn wir nun eine Versuchsperson vor das Sonnenspektrum setzen mit der unbestimmten Aufforderung, uns zu sagen, was sie da sieht, so ist es dem Zufall überlassen, ob sie uns die Zahl der unterscheidbaren Qualitäten aufzählt. Wenn wir ihr aber die bestimmte Leitvorstellung geben: wie viele Farben hat das Spektrum, so wird die Beobachtung sofort in eine bestimmte Bahn geleitet. Nehmen wir nun ferner an, dass sie herausfinde, dass die Zahl im Spektrum unterscheidbarer Farbenqualitäten eine ausserordentlich viel grössere ist, als gewöhnlich angenommen wird, so wird sie dieses Resultat ihrer Beobachtung zu ihren bisherigen Kenntnissen von dem Spektrum in Beziehung setzen und diese darnach korrigieren und modifizieren.

Man muss aus diesen Überlegungen folgern, dass aller Anschauungsunterricht vor allen Dingen darauf ausgehen sollte, das planlose Schauen des Kindes in bewusstes und planmässiges Beobachten zu verwandeln. Wir sehen auch zugleich, worin das Mittel dazu liegt: man sollte das Kind gewöhnen,

stets mit bestimmten Motiven oder Leitvorstellungen oder mit bestimmten Zielvorstellungen an die Wahrnehmungsobjekte heranzutreten, damit seine Aufmerksamkeit zugleich in bestimmte Bahnen gelenkt wird. Es ist daher unzweckmässig, wenn man die ganze Fülle der Einzelheiten, welche ein Anschauungsobjekt bietet, in einer Beschreibung oder einer Erzählung als gleichwertige entwickelt, indem einfach eines an das andere angereiht wird. Statt dessen sollte man stets solche Zielvorstellungen voranschicken und das Kind jeden Augenblick wissen lassen, dass es jetzt dies zu sehen hat und nichts anderes, also z. B. jetzt die Farben, dann die Formen, dann die quantitativen Verhältnisse, dann den Aufbau des Ganzen nach seinen Teilen, dann den Zweck, die Verwendung, die Bedeutung des Dinges und dergleichen mehr. Ebenso wird man aus den vorigen Überlegungen folgern müssen, dass es zur Gewinnung brauchbarer Resultate in der Beobachtung der Anschauung vor allem darauf ankommt, das Eigentümliche und Unterscheidende des Neuen zu betonen. Wenn das Neue, das in der Beobachtung und Anschauung gewonnen wird, geeignet ist, die frühern Vorstellungen des Kindes zu modifizieren, so sollte man nicht einfach von einem Einreihen des Neuen in das Alte sprechen.

Es war ein richtiger Gedanke von Pestalozzi, dass er dem Kinde für den Anschauungsunterricht immer bestimmte Kategorien oder Rubriken geben wollte, dass er alles, worüber unterrichtet wurde, in Rubriken brachte, auf Klassenbegriffe, durch welche die Wahrnehmung des Kindes mittelst bestimmter apperzipierter Vorstellungen in die richtige Bahn geleitet wurde. Pestalozzi sagte sich mit Recht, dass zu solchen Leitvorstellungen oder Motivvorstellungen in der Anschauung sich gerade allgemeine Vorstellungen und allgemeine Begriffe besonders gut eignen. Das Allgemeine hat nämlich einerseits die Eigenschaft, unsere Wahrnehmungen in bestimmte Wege zu leiten, nämlich in die Bahn, welche durch den Inhalt der allgemeinen Vorstellung vorgezeichnet wird, anderseits lässt

die Angabe eines allgemeinen Zieles der Beobachtung doch wieder wegen der Unbestimmtheit des Allgemeinen dem aufnehmenden Geist die Freiheit, das Neue, welches beobachtet werden soll, selbst zu finden.

Unter den apperzeptiven Bestandteilen der Wahrnehmung finden sich nun beim erwachsenen Menschen niemals bloss reproduzierte Vorstellungen, sondern natürlich auch Begriffe, Begriffe im engern Sinn des Wortes, d. h. wissenschaftlich definierte, durch bestimmte Merkmale angegebene Wortbedeutungen. Auch diese gehen in den Assimilierungsprozess in gewissem Sinn ein: Wir sehen und hören den Wahrnehmungsinhalt zum Teil nach Massgabe der uns geläufigen Begriffe, und wir modifizieren den Inhalt unserer Begriffe nach dem jeweiligen Ergebnis unserer Beobachtungen. Insbesondere kann jeder Fortschritt in der Auffassung des Neuen in der Wahrnehmung eine Modifikation unseres Begriffsinhalts herbeiführen. Um uns wieder des frühern Beispiels zu bedienen, so kann das genauer analysierte Sonnenspektrum den populären Begriff des Spektrums modifizieren, wenn der Beobachter die Analyse vollzogen hat. Wenn er ausserdem vielleicht auf Grund einer weitern Beobachtung erkannt hat, dass die Helligkeit der Farben des Spektrums nach einem ganz bestimmten Gesetze verteilt ist, dass das Maximum der Helligkeit bei der Farbe gelb liegt, endlich dass die Farben im Spektrum nach einem bestimmten Gesetz kontinuierlich ineinander übergehen, und dass die Lage der Hauptfarben durch die sogenannten Frauenhoferschen Linien ein- für allemal bestimmt ist: so ist das Resultat der Wahrnehmung ein modifizierter und korrigierter *Begriff* des Spektrums. Unsere Anschauungsinhalte und Begriffe stehen also in bestimmten Wechselbeziehungen zu einander. Wir gebrauchen unsere Begriffe als leitende Gesichtspunkte bei der Beobachtung; sie sind es, welche das bestimmte Wahrnehmen zur *wissenschaftlichen* Beobachtung erheben, und umgekehrt modifizieren wir beständig unsern Begriff auf Grund der Ergebnisse unserer Anschau-

ungen und Beobachtungen. Die Regel Pestalozzis: «von unbestimmten zu bestimmten Anschauungen, von bestimmten Anschauungen zu klaren und deutlichen Begriffen», erleidet durch diese Überlegung von der wechselseitigen Beeinflussung der apperzipierten und perzipierten Anschauungsinhalte ebenfalls eine Modifikation. Wir arbeiten bei der Vervollkommnung unserer Anschauungsinhalte stets in einem doppelten Sinn, einerseits benützen wir apperzipierte Vorstellungen und Begriffe, um uns den Inhalt der Wahrnehmungen immer vollständiger und genauer zum Bewusstsein zu bringen, also um unbestimmte in bestimmte Anschauungen zu verwandeln. Die apperzipierten Vorstellungen und Begriffe werden durch die Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung fixiert, sie sind die Leitmotive, durch welche die Zergliederung des Anschauungsinhalts selbst weitergeführt wird. Der Anschauungsinhalt wird dadurch von Schritt zu Schritt lückenloser und vollständiger erfasst, er wird zugleich beständig zu dem Inhalt unseres bisherigen Wissens in Beziehung gesetzt, teils in der Form einer einfachen Anreihung und Angliederung, teils in der Form, dass das bisherige Wissen durch das Neuaufgenommene korrigiert und modifiziert wird; durch die gleichen Prozesse wird anderseits der Inhalt unserer Begriffe beständig bereichert und modifiziert. Neue Anschauungsinhalte gehen in unsere Vorstellungen und Begriffe ein und verändern unser bisheriges Wissen. Der Weg der fortschreitenden anschaulichen Erkenntnis ist also immer der doppelte von der unbestimmten zur bestimmten Anschauung mittelst der apperzipierten Vorstellungen und Begriffe, und von unbestimmteren und unvollständigeren Begriffen zu vollständigeren Begriffen vermittelst der immer vollständiger analysierten Anschauungen.

Es kann nicht die Aufgabe dieser Abhandlung sein, die pädagogischen Konsequenzen der hier entwickelten analytischen und synthetischen Betrachtung des Anschauungsvorgangs näher auszuführen. Wir können nur noch die Grundzüge der pädagogischen Anwendung unserer obigen Darstellung an-

deuten. Es ergibt sich zunächst, dass der Erzieher den Anschauungsunterricht als das Mittel zur Entwicklung und Vervollkommnung der *gesamten Sinneswahrnehmung* des Kindes auffassen sollte. Es besteht kein Grund, einen unserer Sinne von der Teilnahme an der Vervollkommnung auszuschliessen, und es ist eine durch nichts gerechtfertigte Einseitigkeit, den Gesichtssinn allein zum Gegenstand der Entwicklung im Anschauungsunterricht zu machen. Sodann weist unsere Analyse der Anschauung darauf hin, dass der Erzieher das Kind mit *allen Elementen* der Anschauung gleichmässig bekannt machen muss, und dass als solche Elemente zu gelten haben die ganze Welt der Sinnesqualitäten, die intensiven Abstufungen der Empfindungen, die räumlichen und zeitlichen Verhältnisse der Empfindungen. Unsere synthetische Betrachtung der Anschauung ergibt ferner die pädagogische Forderung, dass auch die gesetzmässigen *Beziehungen dieser Elemente zu einander* dem Kinde klar gemacht werden müssen. Weiter zeigte uns die Betrachtung der apperzeptiven Vorgänge in der Sinnesanschauung und ihres Verhältnisses zu den perzeptiven Vorgängen, dass *eine zweckmässige Leitung der apperzeptiven Vorgänge in der Anschauung* die *wichtigste* Aufgabe des Erziehers ist. Von zweckmässig gewählten Leitvorstellungen bei der Wahrnehmung, von der Bestimmtheit, mit der sie dem Kinde zum Bewusstsein kommen, von der Energie, mit der sie durch die Aufmerksamkeit fixiert werden, hängt der formale Fortschritt und und der materiale Gewinn der Anschauung ab. Aus der speziellen Betrachtung der *assimilierenden* Prozesse in der Sinneswahrnehmung ergeben sich die pädagogischen Forderungen, das Neue und Unterscheidende in den Sinnesinhalten mit Nachdruck von dem Bekannten zu scheiden, und die Gefahr einer allzustarken Angleichung der apperzipierten und perzipierten Inhalte zu vermeiden, die alten und gewohnten Vorstellungen nach dem Ergebnis der erweiterten Analyse der Sinnesinhalte zu modifizieren.

Als eine spezielle Art der Betätigung der apperzeptiven Prozesse betrachten wir die von Fröbel betonten aktiven Vorgänge: die Anschauungsobjekte zu bilden und herzustellen. Keine Art des Anschauens zwingt das Kind in dem Mass zur Betätigung der Apperzeption in der Anschauung, zur aktiven Verwertung der ihm geläufigen Vorstellungen, zu ihrer beständigen Korrektur durch die objektiven Verhältnisse selbst als das Herstellen der anschaulichen Objekte. Der pädagogische Wert der Fröbelschen Grundsätze für die Praxis des Anschauungsunterrichts ist noch keineswegs erschöpfend gewürdigt worden. Erst in unserer Zeit beginnt man mit den Forderungen eines Handfertigkeitsunterrichts des rationellen Zeichnens und Modellierens zu verwirklichen, was Fröbel für die aktive Anschauungstätigkeit gefordert hat.